



## **Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**Διπλωματική Εργασία με θέμα:**

**«Αξιολόγηση των μαθητών και κοινωνικός αποκλεισμός: διερευνώντας τον ρόλο των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής»**

**Φοιτητής**

**Γεωργιάδης Αθανάσιος**

**Επιβλέπων Καθηγητής**

**Φωτόπουλος Νικόλαος**

Κόρινθος, 2021

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	σελ.4
Εισαγωγή.....	σελ.4
Α.Θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο.....	σελ.9
Κεφάλαιο 1: Το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ευρωπαϊκή και η διεθνής διάσταση.....	σελ.9
Κεφάλαιο 2: Η έννοια της αξιολόγησης. Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών.....	σελ.12
Κεφάλαιο 3: Σχολική αποτυχία, εκπαιδευτικός/κοινωνικός αποκλεισμός και πρόωρη σχολική διαρροή.....	σελ.25
i)Σχολική αποτυχία.....	σελ.25
ii)Εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός.....	σελ.27
iii)Πρόωρη σχολική διαρροή.....	σελ.32
Κεφάλαιο 4: Πολιτισμικό κεφάλαιο Bourdieu, Passeron.....	σελ.36
i)Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου κατά τον P. Bourdieu.....	σελ.37
ii)Πολιτισμικό κεφάλαιο και σχολική επίδοση.....	σελ.39
iii)Σχολική επίδοση και κοινωνικές ανισότητες.....	σελ.40
iv)Αυτοεκπληρούμενη προφητεία Bernstein.....	σελ.43
Κεφάλαιο 5: Ευρωπαϊκοί και διεθνείς οργανισμοί στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής (ΕΕ, ΟΟΣΑ, UNESCO).....	σελ.50
Βασικό ερευνητικό ερώτημα.....	σελ.64

Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.....σελ.65	σελ.65
Β. Μεθοδολογία.....σελ.65	σελ.65
Γ. Ερευνητικό μέρος – Αποτελέσματα.....σελ.66	σελ.66
Γ.1 Η προσέγγιση της UNESCO για την αξιολόγηση των μαθητών....σελ.66	σελ.66
Γ.2 Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την αξιολόγηση των μαθητών.....σελ.76	σελ.76
Γ.3 Η προσέγγιση του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση των μαθητών.....σελ.86	σελ.86
Μητρώο Ερωτήσεων.....σελ.99	σελ.99
Σχολιασμός ομοιότητες και διαφορές για την αξιολόγηση μαθητών μεταξύ των οργανισμών.....σελ.101	σελ.101
Δ. Συμπεράσματα – Συζήτηση.....σελ.106	σελ.106
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....σελ.114	σελ.114
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....σελ.120	σελ.120

## **Περίληψη**

Διαχρονικά, το ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών έχει προκαλέσει διαφωνίες, έχει θέσει νέους όρους στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και έχει εγείρει ερωτήματα, αλλά και προβληματισμούς για τον τρόπο, με τον οποίο, εν τέλει, αυτή πρέπει να πραγματοποιείται. Στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα της πλειοψηφίας των ευρωπαϊκών κρατών διαπιστώνεται πως η τελική αξιολόγηση κερδίζει μεγαλύτερο έδαφος έναντι της διαγνωστικής και της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, κρίνεται σκόπιμο να εισαχθούν, να τοποθετηθούν και να αναλυθούν οι θέσεις ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών (Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ, UNESCO), καθώς η σφαίρα επιρροής τους έχει ενισχυθεί σημαντικά. Ακόμη, παρουσιάζει ενδιαφέρον το πώς αυτοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των μαθητών, ποιοι είναι οι στόχοι της, αν χρειάζεται και αν χαρακτηρίζεται δίκαιη, ώστε να αξιολογηθεί και να διακριθεί η γραμμή, που επιχειρούν να χαράξουν στον πολύκροτο αυτόν τομέα.

Επιπλέον, περιγράφονται οι θέσεις αυτών των οργανισμών, αναφορικά με δύο επιπρόσθετα ακανθώδη ζητήματα: τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, ο οποίος οδηγεί αργότερα στον κοινωνικό αποκλεισμό και τη σχολική διαρροή. Η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη του παιδιού δέχονται σοβαρό πλήγμα σε μια εύπλαστη και καθοριστική ηλικία, πράγμα το οποίο έχει κοινωνικό, συναισθηματικό, επαγγελματικό αντίκτυπο και στη μετέπειτα ζωή του.

## **Εισαγωγή**

Η Εκπαιδευτική Πολιτική συνιστά ένα από τα πιο πολύκροτα αντικείμενα στον ευρύτερο τομέα της εκπαίδευσης. Αρχικά, η ενασχόληση με το αντικείμενο αυτό, αφορούσε μόνο συγκεκριμένες κλειστές ομάδες του πολιτικού και κυβερνητικού χώρου (εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα) στο πλαίσιο των εθνικών κρατών (Stamelos et al., 2015). Έτσι, η σύσταση και η ανάπτυξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών

οργανωνόταν στη μελέτη δομών, στοιχείων, μεθόδων, κατευθύνσεων και πρακτικών άλλων χωρών, ώστε να τις «δανειστούν» στο δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα (Benavot, 2012; Jakobi, 2007; Moutsios, 2009). Μετά το 1946, διεθνείς οργανισμοί στήριξαν έμπρακτα την αναδιοργάνωση ζωτικών τομέων των χωρών, που επλήγησαν, μεταξύ των οποίων και την εκπαίδευση, μοχλό της ανάπτυξης. Λόγω της ισχυρής παρουσίας οικονομολόγων στη συνολική αυτή προσπάθεια, η Εκπαιδευτική Πολιτική παρουσιάζεται ως εφαρμοσμένη Οικονομία της Εκπαίδευσης (Stamelos et al., 2015). Τα κείμενα, που συντάσσονται, υπερβαίνουν τα στενά όρια του κράτους και λαμβάνουν πλέον υπερεθνικό χαρακτήρα (Rizvi & Lingard, 2009; Γουβιάς & Θεριανός, 2014; Stamelos et al., 2015).

Αργότερα, η εντονότερη ενασχόληση των κοινωνιολόγων με το πεδίο της εκπαίδευσης, οδηγεί στον σχηματισμό του πεδίου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και μετέπειτα του πεδίου της Εφαρμοσμένης Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ενώ συνάμα το αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής δέχεται κριτική μέχρι το 1980. Το αντικείμενο της Εκπαιδευτικής πολιτικής παρ' ότι αρχικά αναφερόταν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στη συνέχεια άρχισε να αναφέρεται σε αντικείμενα μελέτης της Κοινωνιολογίας, της Οικονομίας, των Μαθηματικών, της Πολιτικής και του συνόλου των επιστημών της Εκπαίδευσης (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, & Καβασακάλης, 2015). Κατά τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, η εκπαιδευτική πολιτική άρχισε να θεμελιώνεται και να θεσμοθετείται ως γνωστικό αντικείμενο.

Επιπροσθέτως, γίνεται αντιληπτό πως η παγκοσμιοποίηση επιδρά καταλυτικά στον τομέα της εκπαίδευσης, αφού μέσω της τελευταίας μεταφέρεται η πληροφορία, προωθείται η καινοτομία και ενισχύεται η ευελιξία. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, που ακολουθούνται, καθορίζουν τον τρόπο μετάδοσης γνώσεων, καλλιεργούν τις δεξιότητες του ατόμου, προκειμένου αυτό να έχει πρόσβαση αργότερα στην παγκόσμια αγορά εργασίας. Ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί έναν από τους πλέον ευαίσθητους, πολύπαθους και πολιτικά φορτισμένους, καθώς οι γενικότερες κοινωνικές πολιτικές, που εφαρμόζονται, συμβάλλουν στη σφυρηλάτηση της εθνικής, πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και αυτοαντίληψης του ανθρώπου. Η Εκπαιδευτική Πολιτική συνιστά

το μέσο αφομοίωσης των ατόμων στα πλαίσια νέων κοινοτήτων και μεταβαλλόμενων κοινωνιών (Gropas & Triandafyllidou, 2011).

Με το πέρασμα των χρόνων, ολοένα και περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με την άποψη πως η Εκπαιδευτική Πολιτική αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πεδίο, όπου το κύριο έργο προκύπτει από μια ευρύτερη παγκόσμια δράση μέσα σε παγκόσμιο, οικουμενικό πλαίσιο (Bob Lingard, Rawolle, & Taylor, 2005). Κατ' αναλογία, η ειδικότερη εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική, που ασκεί κάθε κράτος είναι το αποτέλεσμα των διακρατικών σχέσεων, οι οποίες διαμορφώνονται σε ένα διεθνές πεδίο λήψης αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη ερευνητικά δεδομένα και στόχους, που τίθενται βάσει συγκεκριμένων προτάσεων χωρών, οι οποίες κατά κύριο λόγο ανάγονται σε στόχους του συνόλου (Robertson et al., 2007; Jakobi, 2007; Jakobi & Teltemann, 2011; Moutsios, 2009).

Στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας σπουδαίο ρόλο παίζει το ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών. Κατά τα παλαιότερα χρόνια πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την αξιολόγηση των μαθητών τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Dorr-Bremme & Herman, 1986; Fennessy, 1982; Fleming & Chambers, 1983; Gullickson, 1984, 1985; Gullickson & Ellwein, 1985; Haertel, 1986; Stiggins, 1985; Stiggins & Bridgeford, 1985; Stiggins, Conklin, & Bridgeford, 1986). Τα ευρήματά τους αποδεικνύουν πως ένα σημαντικό ποσοστό του διδακτικού χρόνου, αφορά δραστηριότητες, οι οποίες αξιολογούνται. Σε δύο έρευνες, μάλιστα, (Dorr-Bremme & Herman, 1986; Haertel, 1986), βρέθηκε ότι τα γραπτά διαγωνίσματα απαιτούν ένα ποσοστό 5 έως 15% επί του συνολικού διδακτικού χρόνου καθημερινά (οι χαμηλότερες τιμές του ποσοστού αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι υψηλότερες τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως τα ποσοστά αυτά αναφέρονται μόνο σε επίσημα γραπτά διαγωνίσματα. Πολλαπλάσιος επιπρόσθετος χρόνος δαπανάται και σε άλλες επίσημες ή ανεπίσημες δραστηριότητες αξιολόγησης. Μάλιστα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι δραστηριότητες αξιολόγησης εκτείνονται κατά κύριο λόγο γύρω από την τελική αξιολόγηση και λιγότερο γύρω από τη διαγνωστική (Gullickson, 1985).

Μεγάλο μέρος αυτών των δραστηριοτήτων λαμβάνει χώρα μέσα στην σχολική αίθουσα, παρουσιάζεται σε ποικίλες μορφές, θεματικές περιοχές και επίπεδα δυσκολίας

(Fennessy, 1982; Gullickson, 1985; Stiggins & Bridgeford, 1985). Στις δραστηριότητες αξιολόγησης εμπíπτουν, όμως και οι ερωτήσεις του διδάσκοντα, είτε ονομαστικά στον κάθε μαθητή, είτε κατά τη διεξαγωγή συζήτησης στην τάξη, είτε κατά την προφορική εξέταση, είτε με μορφή ερωτήσεων κατανόησης, είτε γενικότερα με οποιουδήποτε είδους γραπτής ή προφορικής άσκησης. Ένα σοβαρό ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν έχουν εξασκηθεί στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών τους τεχνικών και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, αλλά ακόμη και όσοι έχουν εξασκηθεί, δε συνδέουν την παραπάνω μέτρηση με την αξιολόγηση των μαθητών τους (Gullickson, 1984; Gullickson & Ellwein, 1985; Haertel, 1986; Stiggins, 1985). Το φαινόμενο αυτό συναντάται σε μεγαλύτερο βαθμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους και την καθημερινή παρατήρηση το παιδιού από κοινού με την προσπάθεια, που αυτό καθημερινά καταβάλλει, πριν το αξιολογήσουν.

Ο Bloom (1956) διέκρινε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε τρεις κατηγορίες: τα γνωστικά, τα συναισθηματικά και τα ψυχοκινητικά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και στους τρεις εκπαιδευτικούς τομείς κρίνονται σημαντικά, όμως το πόσο σημαντικά κρίνονται είναι κάτι, που καθορίζεται από την εκάστοτε γνωστική περιοχή, για την οποία γίνεται λόγος. Βέβαια, δε θα πρέπει να παραβλεφθεί η τάση των διδασκόντων να εστιάζουν στην αξιολόγηση κατά κύριο λόγο του γνωστικού τομέα των παιδιών και λιγότερο του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού.

Είναι γεγονός, ότι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές κατά το στάδιο της δημιουργίας των εκάστοτε γραπτών διαγωνισμάτων στα πλαίσια της αξιολόγησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του γνωστικού τομέα, προτιμούν να θέτουν ερωτήματα και ασκήσεις, που εστιάζουν σε βασικές γνώσεις του μαθήματος. Και αυτό, διότι υπάρχει η νοοτροπία πως όσο πιο σύνθετα παρουσιάζονται τα ζητούμενα στα διαγωνίσματα, τόσο περισσότερο άγχος και αγωνία κυριεύει τους μαθητές (Doyle, 1990), κι επομένως αυξάνονται οι πιθανότητες μειωμένης απόδοσής τους.

Άλλωστε, η αξιολόγηση αποτελεί ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο κομμάτι, αφού ασκεί επίδραση στον μαθητή με πολλαπλούς τρόπους σε βραχυπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, ακόμα και στο επίπεδο της αξιολόγησης του κάθε επιμέρους μαθήματος, ενότητας ή δραστηριότητας φαίνεται να υπάρχει σύνδεση

της αξιολόγησης με την ενεργοποίηση και εμπέδωση προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη δυνατότητα εστίασης της προσοχής σε σημαντικές πτυχές του θέματος, την ενθάρρυνση ενεργών στρατηγικών μάθησης, την ανατροφοδότηση, αλλά και την αίσθηση ολοκλήρωσης του μαθητή. Περισσότερο μακροχρόνιες συνέπειες της αξιολόγησης εμφανίζονται στον ψυχισμό του μαθητή, στην ικανότητα για γενίκευση της γνώσης, στην ικανότητα ανάπτυξης της γνώσης, στην παροχή κινήτρου για νέα γνώση και στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης.

Επομένως, γίνεται κατανοητό πως η βαθύτερη κατανόηση της γνώσης και η εφαρμογή της συνιστά ζήτημα πρωτεύουσας σημασίας και προς την κατεύθυνση αυτή πρέπει να συνδράμει και η αξιολόγηση των μαθητών στο σύνολό της (Crooks, 1988) Bloom, 1989; Bok, 1986; Cronbach, 1988; Lowell, 1926; Whitehead, 1929). Εντούτοις, πολλές φορές συνοδεύουν την αξιολόγηση των μαθητών ορισμένες ανεπιθύμητες επιπτώσεις, όπως η μείωση των εγγενών κινήτρων, το εξουθενωτικό άγχος, η μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα. Ο μαθητής με το πέρασμα του χρόνου χάνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του, οδηγούμενος στη σχολική αποτυχία, κάποιες φορές, ακόμα και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Η εμμονή στην αξιολόγηση, απαιτώντας θετικές αποδόσεις σε συγκεκριμένους χρόνους και η έμφαση περισσότερο στη συνολική βαθμολογία, παρά στην κατανόηση της γνώσης δε συνάδει με το πνεύμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Wood, 1986).

Το θέμα της Παιδείας εντοπίζεται πάντα στο επίκεντρο των πολιτικών και κοινωνικών συζητήσεων. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, βασιζόμενη στα πιο επικαιροποιημένα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, παρουσιάζει και αξιολογεί τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών μελών και θέτει τις προτάσεις της. Η αποτελεσματική εκπαίδευση αποτελεί μεγάλο μέρος όχι μόνο της κρατικής, αλλά και της ευρωπαϊκής στρατηγικής.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του εθνικού και κοινωνικού διαλόγου αναφορικά με τα πολύπλευρα θέματα περί παιδείας έχει συναχθεί το συμπέρασμα πως η εκπαίδευση κινείται γύρω από δύο διαφορετικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά την κοινωνία της γνώσης και ο δεύτερος την ψηφιακή εποχή που χαρακτηρίζει και τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Είναι γεγονός πως η εικόνα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει αλλάξει σημαντικά σε σχέση με τα παλαιότερα χρόνια, καθώς οι ιστορικές αλλαγές



του κράτους, η παγκοσμιοποίηση και τα αλματώδη βήματα στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας έχουν συμβάλλει αποφασιστικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Πλέον, η κοινωνία της Ευρώπης με τις αναπόφευκτες αλλαγές λόγω των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των προτάσεων ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών, όπως του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και της UNESCO, σε συνδυασμό με τις οικονομικές παραμέτρους της σύγχρονης εποχής οδηγείται στον εκσυγχρονισμό της. Αναδύεται η ανάγκη για απόκτηση πνεύματος ανεκτικότητας, ενώ ταυτόχρονα η εκπαίδευση επιβάλλεται να βρίσκεται σε δράση για τον ίδιο τον εαυτό της και να μη δέχεται παθητικά τις μεταρρυθμίσεις που θεσπίζονται γι' αυτήν, από φορείς της πολιτείας («Εθνικός & κοινωνικός διάλογος για την Παιδεία – Πορίσματα», 2016).

## **A. Θεωρητικό και Εννοιολογικό πλαίσιο**

### **Κεφάλαιο 1: Το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής**

Το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής χαρακτηρίζεται από μία ευρύτητα και περιπλοκότητα (Bell & Stevenson, 2006), γεγονός που καθιστά δύσκολη τη διατύπωση ενός ορισμού για το τι είναι η Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνει όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, αλλά επιπρόσθετα στα πλαίσια της κοινωνίας της γνώσης, περιλαμβάνει και την πολιτική που παράγεται σε άλλους τομείς της κυβέρνησης πέραν του Υπουργείου Παιδείας.

Αρκετές φορές, η Εκπαιδευτική Πολιτική γίνεται κατανοητή ως μια εξειδίκευση αρχών και πράξεων, σχετικές με εκπαιδευτικά ζητήματα, που ακολουθούνται ή θα πρέπει να ακολουθηθούν και είναι σχεδιασμένες για την επίτευξη επιθυμητών στόχων. Με άλλα λόγια, στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής διατυπώνονται οι προθέσεις ή οι πρακτικές όπως τις αντιλαμβάνονται οι δημιουργοί τους. Πρόκειται για μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, η οποία αποσκοπεί σε ένα αποτέλεσμα. Ξεκινά από ένα σύνολο εκπαιδευτικών ιδεών, που εδραιώνεται πάνω σε μία ευρύτερη ιδεολογία και πολιτική. Στη συνέχεια, οι εκπονητές, ως ειδικοί για το θέμα, πολιτικοί ή επιστήμονες, επεξεργάζονται τις ιδέες αυτές κι έτσι προκύπτει το κείμενο - πρόταση της

Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με τη δημοσίευση του οποίου αρχίζει ο διάλογος σχετικά με αυτό (Charalampous & Pantazi, 2007).

Ερευνώντας τη βιβλιογραφία, συναντώνται και άλλες διατυπώσεις σχετικά με το πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Κατά τον Σαΐτη (2008) αφορά το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που χρησιμοποιεί η κυβέρνηση, προκειμένου να φέρει εις πέρας συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Με άλλα λόγια περιγράφεται ως ένα γενικότερο εκπαιδευτικό σχέδιο δράσης, το οποίο από τη μια καθορίζει τη γενική κατεύθυνση και από την άλλη συντονίζει τις διάφορες ενέργειες προς επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Κατά τον σχεδιασμό και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαντική θέση κατέχει η λήψη αποφάσεων. Προκειμένου, οι αποφάσεις αυτές να κριθούν αποτελεσματικές, πρέπει να υπαγορεύονται από αντικειμενικά κριτήρια, να λαμβάνονται με την ενεργή παρουσία των άμεσα ενδιαφερομένων, να έχουν σταθερό προσανατολισμό, αλλά και το περιθώριο ευελιξίας, ώστε να αντιμετωπιστούν ενδεχόμενες απρόοπτες καταστάσεις κατά την εφαρμογή τους και τέλος να οριοθετούν τα πλαίσια για μελλοντικές επιτεύξιμες ενέργειες (Σαΐτης, 2008).

Εξ ορισμού, η εκπαιδευτική πολιτική σχετίζεται με την επιστήμη της πολιτικής, αφού κατ' ουσίαν αποτελεί μέρος της, μελετώντας και αξιολογώντας τις μεταρρυθμίσεις, που υλοποιούνται σε θεσμούς και οργανωσιακά σχήματα, προσβλέποντας στη βελτίωση της διοίκησης και την εφαρμογή στρατηγικών και άλλων διεργασιών (Adams, 2015).

Όσον αφορά τους μηχανισμούς μεταφοράς εκπαιδευτικών πολιτικών η δυνατότητα των κρατών να δημιουργούν πολιτικές, που να διαμορφώνουν τον οικονομικό, πολιτικό, και κοινωνικό βίο στα όρια του κράτους επηρεάζεται από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, με αποτέλεσμα αρκετά συχνά να παρατηρείται ομοιογένεια στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Πολλές φορές, όταν ένα κράτος αναζητά και μιμείται πολιτικές, που μια άλλη χώρα έχει εφαρμόσει πρωτύτερα σε αντίστοιχες συνθήκες, η μεταφορά των πολιτικών πραγματοποιείται άμεσα, χωρίς μυστικότητα, όμως τα αποτελέσματα περιορίζονται σε οργανωτικά θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Dale, 1999; Jakobi, 2007).

Ένας άλλος τρόπος μεταφοράς περιλαμβάνει την εκμάθηση σχετικά με τους οργανισμούς, με τα προγράμματα και με τις πρακτικές. Χάρη σε αυτό το ανοιχτό πλαίσιο

υπάρχει το ενδεχόμενο να συναντηθούν στοιχεία αυτού του μηχανισμού σε άλλους τρόπους μεταφοράς των πολιτικών (Dale, 1999; Jakobi, 2007).

Επίσης, η εναρμόνιση αποτελεί έναν μηχανισμό μεταφοράς, κατά τον οποίο τα κράτη-μέλη ενός οργανισμού ή μιας ένωσης, παραμερίζουν κάποιες από τις πολιτικές τους, ώστε να δράσει ο οργανισμός, να διατυπώσει προτάσεις – πολιτικές του και τα κράτη μέλη να εφαρμόσουν όσα εκείνος προτείνει. Βασικό στοιχείο του μηχανισμού αυτού είναι η λειτουργία του μέσα από τη διαδικασία συλλογικής συναίνεσης όλων των μελών του. Η διάχυση συνιστά έναν μηχανισμό, ο οποίος λαμβάνει χώρα στα πλαίσια ενός οργανισμού όπως και η εναρμόνιση. Ωστόσο, υπάρχει σημαντική διαφορά, όσον αφορά τη διαδικασία, τις πρωτοβουλίες και τη δυναμική του διάστασης. Αυτή η μεταφορά πολιτικών αξιοποιείται από τον ΟΟΣΑ. Οι εκθέσεις του υποδεικνύουν στα κράτη - μέλη του μελλοντικές κατευθύνσεις, που μπορούν να ακολουθήσουν σε ένα πλήθος πεδίων, στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ειδικότερα, η ανάπτυξη δεικτών από τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ως στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, ο Collini δεν πιστεύει ότι η εισαγωγή της αριστείας στην εκπαίδευση θα βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας. Εγχειρήματα για διατύπωση κρίσεων αναφορικά με την ποιότητα χρησιμοποιώντας ποσοτικούς δείκτες ως πληρεξούσια, είναι καταδικασμένες να αποτύχουν (James et Williams, 2017).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η Πολιτική, και δει η Εκπαιδευτική Πολιτική σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί ένα επίσημο κείμενο, αλλά μια δυναμική διαδικασία στην οποία πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ιδιαιτερότητες, οι αποχρώσεις και τα ιδιαίτερα πολιτικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά στοιχεία του πλαισίου, στο οποίο αναφέρεται το κείμενο (Henry et al, 2013) (Klein et al., 2013). Διαδραματίζονται πολιτικοί συμβιβασμοί σε αλληλοσυγκρουόμενες παραστάσεις, σχετικά με τους τρόπους και τις μεθόδους, κατά τις οποίες πρέπει να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική μεταβολή. Κατά την σύνθεση του κειμένου, δίνεται προσοχή στην επιλογή των λέξεων, που επιλέγονται και τα κείμενα περνούν από πολλές φάσεις και αναθεωρήσεις μέχρι να φτάσουν στην τελική τους μορφή.

Η Εκπαιδευτική Πολιτική ενυπάρχει σε ένα συγκεκριμένο. Επομένως, κρίνεται σχεδόν αδύνατο αυτή να γίνει κατανοητή αποπλαισιωμένη, μακριά από ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο. Η

αποκωδικοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής δεν αποτελεί μια διαδικασία που πραγματώνεται άμεσα. Η συνολική προσπάθεια αποκωδικοποίησης και μετάφρασης των πολιτικών αυτών συνιστά τον σύνδεσμο μεταξύ του σχεδιασμού των πολιτικών και την υλοποίησή τους. Τα αποτελέσματα, που επιφέρει η Εκπαιδευτική Πολιτική μπορούν να διακριθούν σε σκόπιμα, αφού οι πολιτικές αυτές αποσκοπούν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων και σε απρόβλεπτα, καθώς η δυναμική σχέση μεταξύ των διαφορετικών πλαισίων δημιουργούν απρόσμενες συνθήκες.

Οι Bowe, Ball & Gold (2017) παρουσιάζουν την Εκπαιδευτική Πολιτική ως ένα τριμελές πλαίσιο. Το κάθε τμήμα από αυτά χαρακτηρίζεται σχεδόν αυτόνομο. Το πρώτο μέρος είναι η επιρροή, η οποία ενεργοποιεί τη διαδικασία θεσμοθέτησης και διαμόρφωσης μιας πολιτικής. Το δεύτερο μέρος αφορά την παραγωγή του κειμένου και ειδικότερα τη δημιουργία της πολιτικής ως προϊόν. Το δε τρίτο μέρος σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες δέχονται ερεθίσματα από τις πολιτικές, όμως διατηρούν αρκετά την αυτονομία τους. Όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, που μελέτησαν τα τρία στοιχεία, η επιρροή, το κείμενο-προϊόν και οι πρακτικές, δημιουργούν την τροχιά μιας πολιτικής (Levin, 2001).

Η δημόσια εκπαίδευση στοχεύει στην οριοθέτηση του συλλογικού καλού. Όντως, αξιώσεις για δημόσια εκπαίδευση παρατηρούνται σε όλες τις πλευρές της πολιτικής, όπως φαίνεται και μέσα από τη διεξαγωγή διεθνών πολιτικών συζητήσεων για την παιδεία. Η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός κρίνεται αδύνατο να αποκατασταθούν πλήρως. Εντούτοις, η ισότητα και η δικαιοσύνη απαιτούν αναδιαμόρφωση των κοινών και συμμετοχή (Gerrard, 2015).

## **Κεφάλαιο 2: Η έννοια της αξιολόγησης. Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών**

Σχεδόν σε κάθε δραστηριότητα, που αποτελεί κομμάτι του καθημερινού βίου, ή που συνιστά μία οργανωμένη προσπάθεια, υπάρχει το επακόλουθο της αξιολόγησης η οποία μπορεί να είναι από μία απλή κριτική μέχρι μία συστηματική και τυπική

διαδικασία αποτίμησης του αποτελέσματος. Όπως είναι λογικό, το στάδιο της αξιολόγησης ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, ορίζεται ως το τελευταίο και έπεται του σχεδιασμού και της υλοποίησης. Ο βασικός σκοπός της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι η διαπίστωση του αν εκπληρώθηκε ο προβλεπόμενος στόχος και η υπόδειξη των παραγόντων, οι οποίοι παρακώλυσαν την εκπλήρωσή του (Konstantinou & Miller, 2020). Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποια δραστηριότητα, αντικείμενο ή πρόσωπο και στηρίζεται σε διακριτά κριτήρια, αλλά και σε μέθοδο εκτίμησης (Κασσωτάκης, 2010).

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, παρουσιάζεται αντίστοιχα η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Σε αυτήν προσδιορίζεται συστηματικά η λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας, συγκριτικά με τους στόχους και τη μεθοδολογία, που έχουν τεθεί (Konstantinou & Miller, 2020). Αποτελεί μια θεσμικά καθιερωμένη λειτουργία και ταυτόχρονα έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Καυκά & Στεργίου, 2007).

Επομένως, προκειμένου η διαδικασία της αξιολόγησης να στεφτεί με επιτυχία θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε ορισμένα προαπαιτούμενα. Εξαρχής, πρέπει να έχουν οριστεί με σαφήνεια, τόσο οι γενικοί, όσο και οι ειδικοί στόχοι, ώστε αυτός, που αξιολογεί να γνωρίζει τις επιδιώξεις. Επιπροσθέτως, κρίνεται καίριας σημασίας τα πρόσωπα, τα οποία έχουν αναλάβει να φέρουν εις πέρας τη διαδικασία της αξιολόγησης, να λειτουργούν βάσει των κριτηρίων και γενικότερα βάσει της μεθοδολογίας, που έχουν τεθεί. Επίσης, πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ιδιαίτερες κοινωνικές και θεσμικές συνθήκες, στις οποίες λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση. Οι επιλεγόμενες τεχνικές και τα επιλεγόμενα μέσα οφείλουν να είναι εναρμονισμένα με τον κώδικα εγκυρότητας, αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας.

Όσον αφορά τον τομέα της επίδοσης, ταυτίζεται με τον βαθμό, στον οποίο το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας προσεγγίζει τον στόχο, που έχει τεθεί (Κασσωτάκης, 1981 όπ. αναφ. στον Δήμου, 1989). Έτσι, η εικόνα της επίδοσης αφορά το τελικό αξιολογήσιμο προϊόν. Η επίδοση χαρακτηρίζει την υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μάθηση (Γκότοβος, 1986). Αυτή εξετάζεται ως αποτέλεσμα συγκεκριμένης δραστηριότητας και κρίνεται άτοπο να γίνεται

αντιληπτή ανεξάρτητα από το κοινωνικό, πολιτισμικό, βιολογικό, συναισθηματικό πλαίσιο και τη γνωστική ικανότητα ατόμου (Δήμου, 1989).

Επομένως, η σχολική επίδοση πρέπει να συνάδει με την ατομική διαδικασία μάθησης και συνολικότερης εξέλιξης του παιδιού (Klafki, 1985). Ειδικότερα, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η επίδοση σχετίζεται με την έννοια, το περιεχόμενο, το αντικείμενο της αξιολόγησης και τον στόχο από κοινού με το παιδί σε επίπεδο ατόμου με τους δικούς του ρυθμούς ανάπτυξης της προσωπικότητάς του, αλλά και συνολικά σε επίπεδο λειτουργίας σχολείου (Konstantinou, I., & Miller, E., 2020).

Όσον αφορά τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, στοχεύει στη θέση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του παιδιού αποτελεί μια διαδικασία, η οποία ενεργοποιεί το παιδί να αναπτύξει το επίπεδο μάθησης και να συμβάλλει συνολικά στην καλλιέργεια της προσωπικότητάς του. Στο ίδιο πλαίσιο του παιδαγωγικού χαρακτήρα εντάσσεται και το «πνεύμα» του Προεδρικού Διατάγματος του Υπουργείου Παιδείας (Π.Δ. 8/1995), το οποίο αναφέρεται στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών του Δημοτικού Σχολείου: «Η αξιολόγηση του μαθητή είναι η διαρκής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα». Κατά την υλοποίηση της αξιολόγησης, ο μαθητής δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό. (Kassotakis, & Lambrakis-Paganos, 2003).

Μέσω της αξιολόγησης, ο διδάσκων λαμβάνει χρήσιμες πληροφορίες, που τον βοηθούν να πάρει αποφάσεις για το εκπαιδευτικό του έργο, υλοποιώντας ταυτόχρονα τις απαραίτητες τροποποιήσεις πάνω στον προγραμματισμό και γενικότερα σε κάθε διδακτική του ενέργεια (Χαρίσης, 2004).

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή συνιστά ένα από τα περισσότερα σημαντικά, αμφιλεγόμενα και πολύκροτα ζητήματα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική κοινότητα βρίσκεται σε μια αέναη διερεύνηση μεθόδων και πρακτικών, οι οποίες θα προσδώσουν δικαιοσύνη, αμεροληψία και αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των παιδιών. Άλλωστε, οι διδάσκοντες είναι αυτοί, που επιφορτίζονται με το απαιτητικό αυτό έργο. Και αυτό, διότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών έχει ψυχολογική, εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση.

Συνιστά μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδακτική πράξη και κατ' επέκταση με τη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου. (Παπακωνσταντίνου, 1993). Ο δάσκαλος συλλέγει πληροφορίες από πολλαπλές και ποικίλες πηγές, προκειμένου να καταλήξει στη διατύπωση κρίσεων, αναφορικά με ένα παιδί της τάξης του (Γεωργούσης, 1999). Προκειμένου η σύνθετη αυτή διαδικασία να στεφτεί με επιτυχία, ενδείκνυται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των στόχων να εναρμονίζονται με μια συγκεκριμένη μεθοδολογική διαδικασία, της οποίας τα κριτήρια θα αποσκοπούν στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. (Ζαβλανός, 2003).

Πρόκειται για μια προσπάθεια καθημερινή, πολυεπίπεδη ως προς τις μεθόδους και τις τεχνικές, που την αναδεικνύουν, αδιάλειπτη προσπάθεια διδακτικής εργασίας, βαθιά ριζωμένη στη ροή του εκπαιδευτικού έργου (Papakonstantinou, 1993). Το έργο της αξιολόγησης διαφέρει πολύ από τη μέτρηση και τη βαθμολόγηση, διαδικασίες, οι οποίες αφορούν σε μεγαλύτερο βαθμό την ποσοτική απεικόνιση της επίδοσης του εκάστοτε παιδιού.

Σίγουρα, σημαντικό ρόλο παίζουν οι βαθμοί, όμως εκτός από αυτούς ο δάσκαλος, προκειμένου να αξιολογήσει σωστά, βασίζεται και σε ερωτήματα, εργασίες, ασκήσεις, αλλά και άτυπες παρατηρήσεις των μαθητών. Ακόμα και αν η βαθμολογία των παιδιών απουσίαζε, η αξιολόγηση κρίνεται αναγκαίο συστατικό της διδασκαλίας και δε μπορεί να παραλειφθεί (Τριλιανός, 1998). Αφού αποτελεί μια διαδικασία, η οποία εξυπηρετεί τις παιδαγωγικές προθέσεις.

Συνιστά έναν μηχανισμό ανατροφοδότησης, που στοχεύει στη διαρκή βελτίωση του ατόμου, μια διαδικασία συλλογής χρησίων πληροφοριών, ώστε να επιτευχθεί η κρίση ορθών αποφάσεων (Stufflebeam, 1971). Προωθείται ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η διασφάλιση της εξέλιξης. Εξασφαλίζεται η επιτυχία και η

αποτελεσματικότητα (Δημητρόπουλος, 1989), όμως στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη στον κοινό νου γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών με τη βαθμοθηρία, τις εξετάσεις και τους τίτλους σπουδών (Μανωλάκος, 2010) (Konstantinou & Miller, 2020).

Όσον αφορά την αξία των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου της αξιολόγησης, πρέπει να διαπνέεται από θεμελιώδεις αρχές (Κασσωτάκης, 1999) (Δημητρόπουλος, 1989) (Konstantinou & Miller, 2020). Η εγκυρότητα χαρακτηρίζει μια δοκιμασία, όταν εξετάζει ακριβώς τη γνώση, την οποία ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει. Το αποτέλεσμα μιας εξεταστικής δοκιμασίας λέμε ότι είναι έγκυρο, αν ελέγχει αυτό ακριβώς, που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει και αν καλύπτεται επαρκώς όλη η διδακτέα ύλη. Η αξιοπιστία προκύπτει, αν όσες φορές και να επαναληφθεί η δοκιμασία, παρουσιάζει τα ίδια αποτελέσματα παραμένει σε γενικές γραμμές σταθερό. Η αντικειμενικότητα χαρακτηρίζει την εκάστοτε διαδικασία αξιολόγησης, όταν δεν υπεισέρχεται και δεν επιδρά κάποια άσχετη παράμετρος στην κρίση του αξιολογητή, όπως ενδεχόμενες συμπάθειες, η ψυχική κατάσταση ή προσωπικές πεποιθήσεις και πιστεύω.

Σύμφωνα με τον Bloom, διακρίνονται τρεις βασικοί τύποι αξιολόγησης (Bloom & Madaus, 1971). Η διαγνωστική αξιολόγηση στοχεύει στη σκιαγράφηση των πρότερων γνώσεων, των εσωτερικών κινήτρων και των ενδεχόμενων προβλημάτων του μαθητή. Βάσει των αποτελεσμάτων, που θα προκύψουν, ο διδάσκων προσαρμόζει τις παιδαγωγικές μεθόδους, τις οποίες θα χρησιμοποιήσει στις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις δεξιότητες, τις δυνατότητες και τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή (Konstantinou & Miller, 2020). Η διαμορφωτική αξιολόγηση θεμελιώνεται στην ενθάρρυνση και την ανατροφοδότηση προς τον μαθητή, έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και θέτει ως στόχο της τον έλεγχο της πορείας των παιδιών, προκειμένου να κατακτηθεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στόχος. Ο προαναφερθείς αυτός έλεγχος κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμος για τον δάσκαλο, καθώς συμβάλλει σημαντικά, τόσο στη συλλογή στοιχείων, όσο και στην εξαγωγή πληροφοριών και συμπερασμάτων, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να καταλήξει στον τρόπο αναδίπλωσης, τροποποίησης, επαναπροσδιορισμού και ιεράρχησης των εκπαιδευτικών στόχων (Anderson & Faust, 1973). Η τελική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να εκτιμηθεί και να κριθεί το κατά πόσο εν τέλει επιτεύχθηκαν οι



διδασκτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι, που είχαν τεθεί και επιλεγεί εξαρχής ως «τελικοί στόχοι» από τον διδάσκοντα. Παρόλο που η φύση, ο σκοπός και η λειτουργία κάθε τύπου αξιολόγησης είναι διαφορετικές, οι τρεις αυτοί τύποι πρέπει να παρουσιάζονται ενιαία και να διαπνέονται από μια συνέχεια μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός θα έχει εικόνα ανά πάσα στιγμή για τον βαθμό υλοποίησης των διδασκτικών στόχων, για τα επίπεδα κατανόησης της γνώσης από τους μαθητές του, αλλά και αν οι παιδαγωγικές μέθοδοι και τα μέσα, που αποφάσισε να επιλέξει, ενδείκνυνται και για επόμενους διδασκτικούς του σχεδιασμούς (Μανωλάκος, Π., 2010).

Σαφώς, κάθε είδος αντιπροσωπεύει διαφορετικό τρόπο αντίληψης, μα και ξεχωριστή προσέγγιση της έννοιας της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2004). Ειδικότερα, η διαμορφωτική αξιολόγηση συνάδει με την παιδαγωγική λειτουργία, εφόσον δίνει μεγάλη έμφαση στην ενθάρρυνση και στην ανατροφοδότηση, ενώ ταυτόχρονα μελετά τις αιτίες που έφεραν το κάθε αποτέλεσμα, αποσκοπώντας πάντα σε διορθωτικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Η τελική αξιολόγηση έχει περισσότερο απόλυτο, τελεσίδικο και αυστηρό χαρακτήρα. Εξετάζει τα αίτια, που οδήγησαν στο εκάστοτε αποτέλεσμα, διαπιστώνει ελλείψεις, αποδίδει ευθύνες και χρησιμοποιεί τα στοιχεία, που προκύπτουν για την ιεράρχηση των μαθητών και την ανάλογη λήψη πολιτικών αποφάσεων και πρωτοβουλιών.

Όσον αφορά τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, παρατηρείται μία πληθώρα τεχνικών, η οποία εξακολουθεί να υπάρχει και στο σύγχρονο σχολείο. Η προφορική αξιολόγηση εμφανίζεται κατά κύριο λόγο στον έλεγχο του μαθήματος της ημέρας (Χάρης, 1995) και ως μέσα ελέγχου χαρακτηρίζονται τα ερωτήματα, τα οποία απευθύνονται προφορικά στους εκπαιδευομένους, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης της διδασκθείσας ύλης. Παράλληλα, βέβαια, με αυτόν τον τρόπο ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα να εξετάσει και γνωρίσματα της συμπεριφοράς και γενικότερα της προσωπικότητας του μαθητή (π.χ. σεβασμός) (Κασσωτάκης, 1999). Με την ανάθεση εργασιών για το σπίτι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλέξει το παιδί στην εξάσκηση με τα γνωστικά αντικείμενα, που έμαθε στο σχολείο, προκειμένου να τα εμπεδώσει. Εδώ, βέβαια, συμπεριλαμβάνονται και οι δεξιότητες αναζήτησης πηγών πληροφορίας, καλλιέργειας ψηφιακών δεξιοτήτων και αυτοπειθαρχίας (Δαρβούδης, 2015).

Η χρήση των γραπτών εξετάσεων συνήθως προτάσσεται από το Υπουργείο Παιδείας κάθε κράτους, σε συνάρτηση βέβαια πάντα με την εκάστοτε Εκπαιδευτική Πολιτική, που εφαρμόζει. Το πλεονέκτημα της τεχνικής αυτής επικεντρώνεται στη δυνατότητα που προσφέρουν τα ερωτήματα αυτά να εκφράζεται ο εκπαιδευόμενος με τον γραπτό λόγο ξεδιπλώνοντας και στοιχεία της προσωπικότητάς του (Slavin, 2007). Και αυτό, διότι συνδυάζεται η κατανόηση με την οργάνωση, τη σύνθεση και την παρουσίαση των γνώσεων.

Σημειώνονται, όμως, και ορισμένες εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, όπως η παρατήρηση της καθημερινής εργασίας. Με αυτήν, ο δάσκαλος αξιολογεί ουσιαστικά τους ποιοτικούς παράγοντες της προσπάθειας του μαθητή από κοινού με την κοινωνική του συμπεριφορά (Χάρης, 1995). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς (Μαυρομάτης, 2008). Επίσης, στην αξιολόγηση project εμφανίζονται τα εξής βήματα: διασαφήνιση πρωταρχικού στόχου και των ειδικότερων στόχων του προγράμματος, επιλογή των κριτηρίων, τα οποία αξιολογούνται, των μεθόδων (Unesco, 1984, Χαρίσης, 2004). Η αξιολόγηση με βάση τον φάκελο portfolio περιλαμβάνει επιπλέον εργασίες, δράσεις σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε εξωδιδακτικό χρόνο, ερωτηματολόγια προτάσεων και αυτοαξιολόγησης, ευνοώντας τη διδασκαλία και τη μάθηση (Solomon, 2007) (Παμουκτσόγλου, 2005). Το portfolio αποτελεί μέρος της προφορικής βαθμολογίας του εκπαιδευομένου.

Η μαθητική αυτοαξιολόγηση ή η ετεροαξιολόγηση (διόρθωση γραπτών του μαθητή από συμμαθητές του) επιλέγονται συμπληρωματικά, εξυπηρετώντας τις μεταγνωστικές διαδικασίες και συνεισφέροντας στην εμβάθυνση της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2004). Με την κλίμακα γραμμάτων, η αξιολόγηση πραγματοποιείται με τα γράμματα του αλφαβήτου και όχι με αριθμούς, κι έτσι η αξιολόγηση αποδεσμεύεται κατά κάποιον τρόπο από τις ιδιότητες, που της προσδίδει η φύση των αριθμών. Στο σύστημα της πολλαπλής βαθμολόγησης μπορεί να διατηρείται η ποσοτική βαθμολογική κλίμακα, όμως εισάγεται η βαθμολόγηση και για επιπρόσθετους παράγοντες, που επηρεάζουν την εκπαίδευση του ατόμου, όπως είναι η συμπεριφορά και η καταβολή προσπάθειας. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα και σε αδύναμους μαθητές να λάβουν υψηλότερους βαθμούς (Ματσαγγούρας, 2004).

Το θέμα, όμως, έγκειται στο πώς η εφαρμογή της αξιολόγησης στην τάξη επηρεάζει τις μαθησιακές στρατηγικές και τα γνωστικά αποτελέσματα. Οι πρακτικές, οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά την υλοποίηση της αξιολόγησης είναι άμεσα συνυφασμένες με τις προσδοκίες, που έχει ο εκπαιδευτικός για τα γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών του. Από την πλευρά τους, οι μαθητές επιλέγουν διαφορετική μαθησιακή προσέγγιση, προκειμένου να κατακτήσουν τη γνώση, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, το εσωτερικό κίνητρο, την πίεση του χρόνου, την ενέργεια, που μπορούν να διαθέσουν, καθώς και τις αντιλήψεις τους, αναφορικά με το τι περιμένουν να τους ζητηθεί κατά την υλοποίηση των αξιολογικών διαδικασιών (Entwistle & Ramsden, 2015; Laurillard, 1984; Ramsden, 1985). Βέβαια, όπως έχει φανεί και από αντίστοιχες μελέτες, οι μαθησιακές προσεγγίσεις και οι στρατηγικές, τις οποίες χρησιμοποιεί το παιδί κατά τη μελέτη του, επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία της ανάκλησης των γνώσεών του (e.g., Marton & Saljo, 1976, Van Rossum & Hamer, 2010, van Rossum & Schenk, 1984).

Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση αποτελεί έναν σπουδαίο παράγοντα, που επιδρά στην εκπαίδευση του μαθητή ποικιλοτρόπως. Σκιαγραφεί τα σημεία, που ενδέχεται να αξιολογηθούν κι επομένως το παιδί πρέπει να μελετήσει με μεγαλύτερη προσοχή, διαμορφώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή του, οικοδομεί τον τρόπο οργάνωσης της καθημερινής μελέτης. Οι στόχοι, τα κριτήρια και οι απαιτήσεις της αξιολόγησης τίθενται εξ αρχής με σαφήνεια (Anderson & Armbruster, 1984; Natriello, 1987). Βέβαια, αρκετά συχνά αξιολογούνται εξειδικευμένες αποπλαισιωμένες, κατακερματισμένες πληροφορίες, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την επιλογή της μνημονικής μεθόδου μάθησης από τους μαθητές.

Ωστόσο, σε τελική ανάλυση, μικρή σημασία έχει η απομνημόνευση στείρας κατακερματισμένης γνώσης, κατά τη σύγχρονη εποχή, όπου ανά πάσα στιγμή το άτομο έχει άμεση πρόσβαση στην πληροφορία (Willett & Rothkopf, 1988). Μεγαλύτερη σημασία έχει η καλλιέργεια δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων ζωής, που εξασκούν τα παιδιά να μηχανεύονται λύσεις, να επιλύουν προβλήματα, ώστε να ανταποκρίνονται στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις και ανάγκες της σύγχρονης ζωής.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να τονιστεί πως οι αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών σε συνδυασμό με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την αξιολόγησή τους επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο προσέγγισης της μελέτης, της μάθησης και της γνώσης

(Fletcher et al., 2012). Αν αυτή η τοποθέτηση εξεταστεί υπό αντίστροφο πρίσμα, προκύπτει πως ο τρόπος κατά τον οποίο τα παιδιά κατευθύνονται προς τη μάθηση και τη γνώση, καλλιεργεί τις αντιλήψεις τους έναντι της αξιολόγησης (Struyven et al., 2005). Συνεπώς, γίνεται εύκολα κατανοητή η σημασία του να δοθεί βήμα στα παιδιά, προκειμένου να τοποθετηθούν τα ίδια για την αξιολόγησή τους.

Από την άλλη πλευρά, είναι γεγονός ότι η αξιολόγηση των μαθητών αμφισβητείται ευθέως για πολλούς λόγους. Αρχικά, η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τη βαθμολόγηση, η οποία εκ των πραγμάτων απεικονίζει τον εμπειρικό κόσμο και τα ανθρώπινα έργα με αριθμούς, καθώς στην αξιολόγηση των μαθητών εκλείπουν συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία δίνουν ακριβείς μετρήσεις (Δημητρόπουλος, 1989). Κατ' ουσίαν, το αντικείμενο, που αξιολογείται δε μπορεί να προσδιοριστεί επ' ακριβώς, υπεισέρχεται υποκειμενικός παράγοντας του αξιολογητή, ενώ η εκάστοτε κοινωνική περίσταση επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα (Konstantinou & Miller, 2020).

Η ποσοτική αποτύπωση της προόδου των παιδιών επιδρά αρνητικά, όχι μόνο σε ψυχολογικό, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο (Konstantinou & Miller, 2020). Ο μαθητής αγχώνεται, κλονίζεται η αυτοπεποίθησή του, αποθαρρύνεται, φορτίζεται με τις κακές επιδόσεις του, στιγματίζεται, ετικετοποιείται και πολλές φορές απομονώνεται κοινωνικά. Παρ' ότι η εκπαίδευση στοχεύει στη βελτίωση του ατόμου σε τρεις τομείς: γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό, η αξιολόγηση αναφέρεται μόνο στον γνωστικό τομέα, παραμερίζοντας τους άλλους δύο. Παραλείπεται οποιαδήποτε αναφορά σε στοιχεία προσωπικότητας, δεξιότητες, κανόνες καλής ή κακής συμπεριφοράς, στάσεις. Οι καλοί βαθμοί γίνονται αυτοσκοπός και η βαθμοθηρία οργιάζει.

Θεριεύουν οι σχέσεις ελέγχου μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και φθίνει η παιδαγωγική σχέση, αναπτύσσεται το ατομικιστικό και το ανταγωνιστικό πνεύμα, αφού απουσιάζει η συνεργασία. Οι βαθμολογίες αποτελούν κύρια αιτία για εντάσεις, τόσο ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Από την πλευρά του, το σχολείο επιλέγει κοινωνικά ουδέτερες μεθόδους και μέσα αξιολόγησης στην προσπάθειά του να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες. Απεναντίας, όμως, με αυτόν τον τρόπο επωφελούνται οι μαθητές, που προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ οι μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αδικούνται κατάφωρα.

Σε κάθε περίπτωση, όταν ο βαθμός απομονώνεται από το διδακτικό, κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο, συνιστά μία κατακερματισμένη πληροφορία, αποπλαισιωμένη από τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα, χωρίς αξία, που μπορεί να επισείει σοβαρές συνέπειες στο παιδί (Konstantinou & Miller, 2020).

Αντίθετα, με την ποσοτική απεικόνιση της επίδοσης του μαθητή, η περιγραφική αξιολόγηση έρχεται να παρουσιαστεί ως μια ποιοτική αξιολογική πρακτική. Το περιεχόμενό της χαρακτηρίζεται περισσότερο παιδαγωγικό, επιδιώκει τη συνεργασία και την πολυεπίπεδη βελτίωση του παιδιού στα πλαίσια του σχολείου (Χανιωτάκης, 1999). Κεντρικό ρόλο έχει η αυτενέργεια του μαθητή και η ενεργή συμμετοχή των γονέων. Δίνει έμφαση στην περιγραφή της συνολικότερης ανάπτυξης του εκάστοτε ατόμου (Konstantinou & Miller, 2020) (Χανιωτάκης, 1999) (Φράγκου, 2019).

Η επίδοση απεικονίζεται με σαφήνεια, με πληρότητα, αναλυτικά, περιγραφικά. Έτσι, παρουσιάζεται τεκμηριωμένη και γίνεται άρτια κατανοητή, τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους γονείς τους. Φωτίζονται οι αδυναμίες, τα γνωστικά κενά, οι δεξιότητες και οι κλίσεις. Στην περιγραφική αξιολόγηση λαμβάνεται υπόψη εξίσου ο γνωστικός, ο συναισθηματικός και ο ψυχοκινητικός τομέας, συνεκτιμάται η προσπάθεια, που καταβάλλει το παιδί. Πρωταρχικός στόχος της είναι η ενίσχυση της συμμετοχής του μαθητή στις παιδαγωγικές διαδικασίες και όχι η κατηγοριοποίηση των παιδιών. Εξαίρεται η ανάδειξη και η προβολή των θετικών γνωρισμάτων της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή. Αποκτούν σημασία οι αδυναμίες του, που πρέπει να καλυφθούν, αλλά και τα εσωτερικά κίνητρα, αφού χρησιμεύουν για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έχοντας ολόπλευρη εικόνα της συνολικής πορείας του και λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, το άτομο μαθαίνει τα σημεία, πάνω στα οποία πρέπει να δουλέψει για να βελτιωθεί, παίρνει θάρρος από τα επιτεύγματά του και καλλιεργεί την αυτογνωσία του. Βέβαια, ορισμένα μειονεκτήματα εξακολουθούν να υπάρχουν και στην περιγραφική αξιολόγηση. Αδιαμφισβήτητα, αποτελεί μια εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία (γι' αυτό και συνήθως αποφεύγεται), παραμένει η υποκειμενικότητα, ενώ ο διδάσκων ενίοτε μπορεί να διατυπώσει τις κρίσεις του σαν «δικαστής» (Meisels et al., 2001; Tiedemann, 2002; Galanakis et al., 2016).

Εντούτοις, η αναγκαιότητα ύπαρξης της αξιολόγησης των μαθητών τεκμηριώνεται με σοβαρά επιχειρήματα, αρκεί να διέπεται από συγκεκριμένους παιδαγωγικούς σκοπούς. Όπως αναφέρει το ΥΠΑΙΘ με ανάλογο προεδρικό διάταγμα (Π.Δ. 8/1995), σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, επ' ακριβώς: «Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα».

Ειδικότερα, οι παιδαγωγικοί στόχοι της αξιολόγησης των παιδιών επικεντρώνονται, σύμφωνα με τους Ingenkamp (1991) και Κωνσταντίνου (2020) στην διαμόρφωση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Η αντίληψη της προόδου του μαθητή, αλλά και ολόκληρης της τάξης, η μελέτη του κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι, που εξαρχής είχαν τεθεί, ο εντοπισμός των πιθανών αδυναμιών και ελλείψεων και ο σχεδιασμός των επόμενων σταδίων μάθησης αποτελούν μερικούς από τους βασικούς στόχους, όπως παρουσιάζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Το παιδί μελετάται ως ενεργός συμμετέχων στην εκπαιδευτική διαδικασία και με βάση τα εσωτερικά του κίνητρα, την πορεία μάθησής του και τους διδακτικούς στόχους πραγματοποιείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδασκαλίας (Konstantinou & Miller, 2020). Από αυτή την άποψη, η μαθητική αξιολόγηση συνιστά ένα εργαλείο μέτρησης των μαθητικών επιδόσεων και ικανοτήτων, ενώ δε θα πρέπει να παραλειφθεί η αυτοπεποίθηση και η ηθική ικανοποίηση, που τους δημιουργούν οι καρποί της προσπάθειάς τους (Δημητρόπουλος, 2004). Το παιδί ενημερώνεται για την έκβαση του αγώνα του και αντλεί στοιχεία για τις αδυναμίες του, αλλά και ανατροφοδοτείται για το πώς θα δρομολογήσει την αυτοβελτίωσή του (Κασσωτάκης, 2010).

Ωστόσο, οι βαθμολογίες των μαθητών από κοινού με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δε χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη παροχή κινήτρων και προσφορά ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευόμενους. Ο μαθητής, όταν δέχεται βαθμολογίες, οι οποίες αφορούν την επίδοσή του, σφυρηλατεί βαθμιαία, αλλά σταθερά την προσωπική του γνώμη σχετικά με τα επίπεδα των επιδόσεών του, πράγμα καθοριστικό για τη μετέπειτα εκπαιδευτική εξέλιξη του (Κασσωτάκης, 2010).

Από την άλλη πλευρά, η μαθητική αξιολόγηση αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του διδάσκοντα, εφόσον με τη συστηματική παρατήρηση των επιδόσεων του παιδιού, μπορεί να κατανοήσει ταυτόχρονα το κατά πόσο αποτελεσματικές αποδείχθηκαν οι διδακτικές μέθοδοι και τα παιδαγωγικά μέσα που επέλεξε κατά τη διδασκαλία του (Κασσωτάκης, 2010). Επιπλέον, η αξιολόγηση των μαθητών λειτουργεί ως καταλύτης, ώστε να επιτευχθεί μια καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς (Kafetsios et al., 2009). Καταλήγοντας, εξίσου αντικείμενο της μαθητικής αξιολόγησης αποτελεί και η μελέτη του σχολικού περιβάλλοντος αυτού καθεαυτού και ό,τι συγκαταλέγεται σε αυτό, έμφυχο και άφυχο. Εν τέλει, η αξιολόγηση αφορά μία συνολική διαδικασία, η οποία εκτείνεται σε όλο το φάσμα της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής δομής (Δημητρόπουλος, 2004).

Μπορεί η αξιολόγηση των μαθητών, όπως φαίνεται στα επίσημα Α.Π.Σ. και ΔΕΠΠΣ να επικεντρώνεται στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου, στον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων, στην ενίσχυση, στην ενθάρρυνση και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης, όμως εξακολουθεί να κυριαρχεί έντονος προβληματισμός, αναφορικά με την εφαρμογή της. Το φαινόμενο ταύτισης του ευρύτερου όρου της αξιολόγησης, που περιλαμβάνει ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά με τον στενότερο όρο της βαθμολόγησης, που περιλαμβάνει αποκλειστικά ποσοτικά χαρακτηριστικά, ωθεί στη χρήση μιας επιλεκτικής λειτουργίας της αξιολόγησης, η οποία παραλείπει την εκ φύσεως παιδαγωγική της διάσταση. Μάλιστα, ο περιορισμός της ποσοτικής αξιολόγησης μόνο σε εξειδικευμένα γνωστικά πεδία, παραμερίζοντας τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα, αλλά και βασικές χρήσιμες δεξιότητες σμιλεύει μία «τμηματική» μόνο αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή» (Ρεκαλίδου, 2011).

Όλα αυτά από κοινού με τις γενικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών για περιορισμένα μόνο γνωστικά πεδία προς τους γονείς και όχι την έκθεση της αναλυτικής

εικόνας, που παρουσιάζει το παιδί σε κάθε πτυχή της διδασκαλίας, όπως κλίσεις, ενδιαφέροντα, κοινωνικές δεξιότητες, κανόνες καλής συμπεριφοράς (Κιτσάκη, 2008), σε συνδυασμό με την επιείκεια, την οποία δείχνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την παράδοση βαθμολογίας τους, επιδρούν αρνητικά στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευομένου, στον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων, στην ενίσχυση, στην ενθάρρυνση και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης.

Μία από τις κυριότερες επιπτώσεις της αξιολόγησης, στις οποίες εστιάζουν αρκετοί μελετητές, που αμφισβητούν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης είναι το άγχος. Η εν λόγω συγκινησιακή κατάσταση μπορεί να χαρακτηρίζεται παροδική και μικρής έντασης, επίμονη ή μεγάλης έντασης. Συχνά είναι το αποτέλεσμα κάποιου επικείμενου φόβου και παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένα σωματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά (Γκίνη, 2015). Άλλες φορές εξελίσσεται σε διαταραχή και δρα ανασταλτικά προς την ομαλή εξέλιξη του εκπαιδευομένου με αυξημένη ένταση, αδικαιολόγητο συγκριτικά με το ερέθισμα, που το προκαλεί και αναλλοίωτο στον χρόνο (Δερεδάκης & Θάνος, 2010). Το άγχος είναι πιθανό να προέρχεται από μια μεγάλη γκάμα παραγόντων και να καλλιεργείται σε συνάρτηση με την προσωπικότητα του ατόμου (Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997).

Στη σύγχρονη εποχή, λόγω της αύξησης των απαιτήσεων του σχολείου, ο μαθητής μπορεί να βιώσει άγχος μέσα στην εκπαιδευτική του καθημερινότητα (Κωνσταντοπούλου, Σκαρβελάκη, Μακρυγιαννάκη, Στελέτου, Τζάμαλη & Ανδρεαδάκης 2016). Δυστυχώς, οι συνεχόμενες αξιολογικές διαδικασίες με τις οποίες εμπλέκεται καθημερινά το παιδί αποτελούν την ουσιαστικότερη αιτία του άγχους του, καθιστούν το εκπαιδευτικό έργο σκοπό της αξιολόγησης, αυξάνουν την ψυχολογική του ένταση υπό τον φόβο της αποτυχίας (Parantoniou et al, 2011), καταρρακώνοντας το αυτοσυναίσθημά του (Ebel, 1979) (Δημητρόπουλος, 2004).

Ερευνώντας τη βιβλιογραφία, εντοπίζονται πολυάριθμες έρευνες, όπου αναλύονται οι σοβαρές συνέπειες του άγχους των αξιολογικών διαδικασιών στη μάθηση των παιδιών στο σχολείο, και δει στην επίδοσή τους. Σε πρώτο στάδιο, δέχεται ισχυρά πλήγματα η νοητική επίδοση του εκπαιδευομένου, ιδίως στις περιπτώσεις, που τα μαθησιακά αντικείμενα κρίνονται πολύπλοκα (Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997). Εν συνεχεία, το στρες καλύπτει μεγάλο κομμάτι της μνήμης εργασίας του ατόμου. Το



γεγονός αυτό λειτουργεί σε βάρος της παραγωγής και ανάκλησης του μαθησιακού υλικού, ενώ παράλληλα το σύνολο των λειτουργιών της μνήμης εργασίας λειτουργεί νοσηρά και επιβαρύνεται (Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997).

Επιπροσθέτως, μεγάλο αποδεικνύεται το κόστος από το άγχος της μαθητικής αξιολόγησης στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή, αλλά και στην ολόπλευρη εξέλιξη του παιδιού. Αποτελεί συχνό φαινόμενο μαθητές, που λαμβάνουν μέτριους ή χαμηλούς βαθμούς να απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους κοινωνικά και να απομονώνονται. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό πως υπάρχει σοβαρό κοινωνικό κόστος, αφού δυσκολεύει η σύναψη φιλικών σχέσεων, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και η γενικότερη σχολική καθημερινότητα (Konstantopoulou et al, 2016).

Ακόμη, ελλοχεύει ο κίνδυνος ο εκπαιδευόμενος να οδηγηθεί στη σχολική αποτυχία, φοβούμενος την επανάληψη χαμηλών επιδόσεων και κατά συνέπεια κακών αξιολογήσεων και εικόνων αποτυχίας (Vasilopoulos, 2016).

### **Κεφάλιο 3: Σχολική Αποτυχία – Εκπαιδευτικός / Κοινωνικός Αποκλεισμός - Πρόωρη σχολική διαρροή**

#### **ι)Σχολική Αποτυχία**

Η σχολική αποτυχία αποτελεί το κυριότερο αίτιο της σχολικής διαρροής. Η νοημοσύνη, η πολιτιστική αποστέρηση, η υλική αποστέρηση, το πολιτισμικό κεφάλαιο και η αλληλεπίδραση αποτελούν τα θεμέλια για τις πέντε θεωρητικές ερμηνείες της σχολικής αποτυχίας.

Αρχικά, η θεωρία τη νοημοσύνης αντλεί δεδομένα από τα αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης. Μέσω αυτών προκύπτει πως τα άτομα, τα οποία προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο – οικονομικά στρώματα παρουσιάζουν χειρότερες επιδόσεις από τις αντίστοιχες των ανώτερων στρωμάτων. Επίσης, οι θιασώτες αυτής της θεωρίας υποστηρίζουν πως οι νοητικές ικανότητες είναι κληρονομικές. Ωστόσο, πολλοί

κοινωνιολόγοι άσκησαν έντονη κριτική, ισχυριζόμενοι ότι από τη μία πλευρά οι γενετικές ικανότητες δε μπορούν να μελετηθούν ανεξάρτητα από τις περιβαλλοντικές και από την άλλη πλευρά ότι τα τεστ νοημοσύνης δε μπορούν να θεωρηθούν αντικειμενικά, δεδομένου ότι μετρούν αποκλειστικά αυτό που οι ερευνητές της νοημοσύνης αντιλαμβάνονται ως νοημοσύνη, πράγμα, το οποίο αποτυπώνει την εμπειρία και τη γνώση της μεσαίας τάξης (Μαλαμίτση, 2009).

Η θεωρητική ερμηνεία της πολιτισμικής αποστέρησης επικεντρώνεται στο οικογενειακό περιβάλλον, ως σπουδαιότερο αίτιο, που οδηγεί το παιδί στη σχολική αποτυχία. Πιο συγκεκριμένα, οι γονικές αντιλήψεις, η ανατροφή από κοινού με την κοινωνικοποίηση, ο γλωσσικός κώδικας σε συνδυασμό με τη χρήση της γλώσσας και οι αξίες συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή. Σύμφωνα με την ίδια ερμηνεία, η σχολική επιτυχία συνάδει με τις επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες όμως κατακτιούνται ταχύτερα από μαθητές της μεσαίας τάξης και αργότερα από μαθητές της εργατικής τάξης. Με τον τρόπο αυτόν, όμως, τα παιδιά της μεσαίας τάξης αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία στον γλωσσικό κώδικα και τον γενικότερο τρόπο σκέψης του σχολείου, φτάνοντας ένα βήμα πιο κοντά στην εκπαιδευτική επιτυχία. Σύμφωνα με τον Bernstein, η αδυναμία, από την οποία χαρακτηρίζεται ο λόγος των μαθητών, που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικό – οικονομικά στρώματα συνιστά το φαινόμενο του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας.

Κατά τη θεωρητική προσέγγιση της υλικής αποστέρησης, κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι επιδράσεις της ένδειας στη σχολική επίδοση, όπως τέθηκαν από τους Wedge και Prosser (1973). Και αυτό, γιατί στο φτωχό περιβάλλον, όπου ζουν τα άτομα, αυξάνονται οι πιθανότητες ασθενειών, ατυχημάτων, προβλημάτων ομιλίας, γραφής και άρθρωσης. Με τη φτώχεια επιδεινώνονται οι συνθήκες επιβίωσης, με αποτέλεσμα να υπάρχει πολλές φορές έκπτωση μορφωτικών αγαθών για τα αδικημένα παιδιά πολυτεκνων, άπορων οικογενειών (Foa et al, 1996).

Ωστόσο, ο P. Bourdieu, μέσω της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου διατρανώνει την άποψη ότι οι μέτριες ή οι κακές επιδόσεις, που σημειώνουν τα παιδιά της εργατικής τάξης δε σχετίζονται με το αντίστοιχο πολιτισμικό κεφάλαιο της εργατικής τάξης (Bourdieu, 1994). Απλώς, το εκπαιδευτικό σύστημα παραβλέπει το πολιτισμικό κεφάλαιο της εργατικής τάξης, διότι έτσι οργανώνεται η εκπαίδευση. Κατά τον

Bourdieu, λοιπόν, η εκπαίδευση επιτάσσει σε όλη τη μαθητική κοινότητα το πολιτισμικό κεφάλαιο της τάξης, η οποία σε κάθε κοινωνία κυριαρχεί. Αυτό το ονομάζει «συμβολική βία». Έτσι, οι μαθητές της μεσαίας τάξης έχοντας πολιτισμικό κεφάλαιο παρόμοιο με αυτό, που αναπαράγεται στο σχολείο, αποκτούν συγκριτικό πλεονέκτημα και αυξάνουν τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας τους. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων δυσκολεύονται να αφομοιώσουν το πολιτισμικό κεφάλαιο, που προβάλλεται στο σχολείο, καθώς έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με αυτό, αποκτούν συγκριτικό μειονέκτημα και αυξάνουν τις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας. Η Keddie (1973) αναζήτησε τα αίτια της σχολικής αποτυχίας στους αιτιολογικούς προσδιορισμούς της ικανότητας, αλλά και της ευφυΐας, που επιλέγει ο διδάσκων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα γνωρίσματα του «καλού» μαθητή, που συνάδουν με τα γνωρίσματα, τα οποία τις περισσότερες φορές ενσαρκώνει ο μαθητής της μεσαίας τάξης (Giannimis et al., 2010). Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα βαραίνεται με την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας εύάλωτων κοινωνικών ομάδων, καθώς εξετάζει όλα τα παιδιά βάσει ίδιων κριτηρίων, αγνοώντας το πολιτισμικό υπόβαθρο, που χαρακτηρίζει τον καθένα.

## **ii) Εκπαιδευτικός - Κοινωνικός Αποκλεισμός**

Ο «Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός» αναφέρεται, τόσο σε αυτούς, που αποκλείονται από την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και εκείνους που αποκλείονται από κάποιο επίπεδο ή κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος (Σταμέλος, 2002). Στην πρώτη περίπτωση χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι πρόσφυγες, οι οποίοι λόγω γραφειοκρατικών δυσχερειών, δε μπορούν να εγγραφούν στο σχολείο. Στη δεύτερη περίπτωση εντάσσονται οι άτυποι αποκλεισμοί, που δημιουργούνται από τους γονείς των άλλων παιδιών ή από τους εκπαιδευτικούς και εξωθούν τα «παρείσακτα» παιδιά εκτός σχολικού πλαισίου. Υπάρχει, βέβαια, και τα ενδεχόμενο κάποιοι γονείς να αρνούνται να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο για οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς λόγους.

Τα αίτια του φαινομένου του εκπαιδευτικού αποκλεισμού πρέπει να αναζητηθούν στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο με τον τρόπο λειτουργίας του αναπαράγει

τις κοινωνικές ανισότητες, απομονώνοντας, ετικετοποιώντας και στιγματίζοντας πολλά παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Με τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων κατά το 1995, ένα 3% των παιδιών που θα έπρεπε να είναι εγγεγραμμένα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα απουσιάζει παντελώς από το σχολείο. Σημειωτέον, ότι στο ποσοστό αυτό δεν περιλαμβάνονται πρόσφυγες και μετανάστες. Όσον αφορά τον άτυπο εκπαιδευτικό αποκλεισμό, σχετίζεται είτε με την απουσία εκπαιδευτικού δικτύου, είτε την απουσία οποιουδήποτε είδους υπηρεσιών διευκόλυναν την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παναγιωτοπούλου, 1993).

Βέβαια, ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι ανισότητες, μία έννοια, η οποία διερευνήθηκε κυρίως στη Γαλλία και στις ΗΠΑ προέκυψε από τους μηχανισμούς διάκρισης των μαθητών, που αποσκοπούσαν στον διαχωρισμό της μαθητικής κοινότητας βάσει φυλετικών ή κοινωνικο – οικονομικών χαρακτηριστικών. Με άλλα λόγια, το σχολείο αποδεικνυόταν ένα εργαλείο αναπαραγωγής κοινωνικο – οικονομικών ανισοτήτων.

Κατά τη σύγχρονη εποχή, οι επιδιώξεις και οι στόχοι των διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών, αναφορικά με τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό έχουν μεταβληθεί ριζικά. Πλέον, στοχοθετείται η υλοποίηση ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής με κύριο στόχο την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Η κυβερνητική πολιτική των αναπτυγμένων χωρών δαπανά υπέρογκα ποσά, προκειμένου να απουσιάσει η σχολική διαρροή, αλλά και να περιοριστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός (Στάμελος., 2003) (συμπεριλαμβανομένης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Και αυτό, διότι το ποσοστό σχολικής διαρροής θα εξελιχθεί σε μακροχρόνιο ακανθώδες πρόβλημα για την πολιτεία, τόσο κοινωνικά, όσο και οικονομικά. Εντούτοις, οι άτυποι μηχανισμοί εκπαιδευτικού αποκλεισμού συνεχίζουν να υπάρχουν και η καταπολέμηση τους συνιστά ένα ιδιαίτερα δυσεπίλυτο ζήτημα.

Λόγω του ότι η υγεία και η εκπαίδευση χαρακτηρίζονται ως πεδία με ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον, αξίζει να διερευνηθεί αν τελικά οι προσθήκες της τεχνολογίας και της πληροφορικής στην εκπαίδευση συνέβαλαν στην αναπαραγωγή ή μη των ανισοτήτων. Αυτό, λοιπόν, που παρατηρείται, είναι μία έξαρση των κοινωνικών ανισοτήτων, μία αποδομηση των οργανωτικών και των λειτουργικών κανόνων της

βιομηχανικής κοινωνίας και ίσως μια αποφασιστική αναδιάρθρωση των εθνικών κρατών (Thiessen, 2000). Ο εκπαιδευόμενος νιώθει ότι δε γίνεται αποδεκτός, το κοινωνικό του περιβάλλον δεν τον κατανοεί, κι επομένως δεν ταιριάζει μέσα σε αυτό.

Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλει μια σειρά παραγόντων. Η απουσία συμμετοχής των γονέων ή του μαθητή στην κοινωνία απομονώνει το άτομο. Η οικονομική ένδεια στερεί από το παιδί τη δυνατότητα συμμετοχής του σε πολυάριθμες κοινωνικές δραστηριότητες, ενώ η έλλειψη κοινωνικής στήριξης στο παιδί από το γονέα του το αποδυναμώνει. Η κοινωνική στήριξη αφορά τον συναισθηματικό, κοινωνικό και πληροφοριακό χαρακτήρα των προσφερόμενων μέσων.

Γενικότερα, παρά το μεγάλο εύρος που παρουσιάζουν οι ορισμοί του κοινωνικού αποκλεισμού, διακρίνονται και ορισμένα κοινά σημεία μεταξύ τους. Οι διαστάσεις του μπορούν να είναι ορατές στον ψυχολογικό, τον κοινωνικό, τον πολιτισμικό και τον εκπαιδευτικό τομέα. Οι επιπτώσεις του μπορούν να χαρακτηρίζονται υλικής ή μη υλικής φύσεως και παρακωλύουν την ανάληψη κοινωνικών, πολιτικών, πολιτιστικών δράσεων, αλλά και την πρόσβαση σε αγαθά, ευκαιρίες και δικαιώματα, τα οποία χαρακτηρίζονται απαραίτητα για το κοινωνικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα η φτώχεια αποτελεί βασικό αίτιο του κοινωνικού αποκλεισμού του ανθρώπου, χωρίς όμως αυτό να είναι απόλυτο. Κατ' ουσίαν, γίνεται λόγος για έναν διαχωρισμό μεταξύ άνισης κατανομής υλικών πόρων, που με τη σειρά της συνεπάγεται την άνιση συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (Sloffter et al, 1999). Ακόμη, υπάρχει στενή σχέση του κοινωνικού αποκλεισμού με τον στιγματισμό του ατόμου, αφού ο κοινωνικά αποκλεισμένος ετικετοποιείται, χάνει την αξιοπρέπειά του και αποξενώνεται κοινωνικά.

Στο σημείο αυτό, όμως, πρέπει να υπενθυμιστεί ο ρόλος της εκπαίδευσης, που είναι να μεταλαμπαδεύει γνώσεις, στάσεις ζωής και πρότυπα συμπεριφοράς, ώστε να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες στα άτομα, που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν αυτόνομα στις ανάγκες του κοινωνικοπολιτιστικού τους περιβάλλοντος» (Αδάμου-Ράση, 2001). Συχνά, κοινωνικό αποκλεισμό υφίστανται άτομα, που έχουν διαφορετική θρησκεία, γλώσσα, εθνική προέλευση, παραδόσεις ή πολιτικές πεποιθήσεις (Βερνίκος-Δασκαλοπούλου, 2002). Σύμφωνα με τους Τζιαφέτα (2013) και Βλαχάδη (2009) οι οικονομικοί, οι ιδεολογικοί, οι φυλετικοί, οι γεωγραφικοί, οι ποινικοί, οι εκπαιδευτικοί

παράγοντες και οι παράγοντες αυτοαποκλεισμού ευθύνονται για την εξώθηση του ατόμου στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα παιδιά των μεταναστών, τα οποία ακολουθούν μία διγλωσσική πολιτιστική εκπαίδευση, δηλαδή ουσιαστικά μία ταυτόχρονη διδασκαλία δύο γλωσσών και πολιτισμών. Αυτή η εκπαίδευση, όμως, εγκυμονεί κινδύνους διαμόρφωσης κοινωνικο – πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και ένταξης. Και αυτό, διότι πολλές φορές ο μαθητής σταδιακά καλλιεργεί ένα αίσθημα υπεροχής της χώρας υποδοχής έναντι της χώρας προέλευσής του ή το αντίθετο. Άλλες φορές, επέρχεται στο παιδί πολιτισμικό σοκ. Καθοριστικό ρόλο στη συνολική αυτή διαδικασία παίζει η οικογένεια, η οποία αποτελεί τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Στην περίπτωση που οι γονείς δε συμβουλεύουν τα παιδιά τους, κρίνεται εύκολο γι' αυτά να ολισθήσουν και να καλλιεργήσουν ένα αίσθημα κατωτερότητας έναντι των υπόλοιπων συμμαθητών τους. Οι συναναστροφές του δίγλωσσου μαθητή μόνο με μέλη της οικογένειάς του και άλλα μέλη της πολιτισμικής κοινότητας αποκόπτουν την ενσωμάτωσή του στο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Οι σχολικές δομές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν έναν προστατευμένο χώρο κοινωνικοποίησης και ομαλής ένταξης του παιδιού, αλληλεπιδρώντας και καλλιεργώντας την ολοκληρωμένη ταυτότητά του.

Σημαντικό εμπόδιο προς αυτή την κατεύθυνση συνιστά ο όγκος της ύλης των μαθημάτων, η έλλειψη εικονογράφησης, η απουσία διγλωσσικών στοιχείων και τα εκτενή κείμενα, τα οποία από κοινού με το χαμηλό γλωσσικό επίπεδο του δίγλωσσου εκπαιδευομένου επιδεινώνουν την κατάσταση. Τα σοβαρότερα γνωστικά προβλήματα των παιδιών αυτών εντοπίζονται στις γλωσσικές και στις φυσικές επιστήμες, ενώ οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται πολύ από τις προσδοκίες, που έχουν γι' αυτούς οι δάσκαλοί τους. Επιπλέον δυσκολίες παρουσιάζονται και στις σχέσεις παλινοστούντων παιδιών και εκπαιδευτικών (Markou, 1996). Βέβαια, οι αρνητικές συνέπειες εμφανίζονται στο μέλλον, αφού αποκλείονται αρχικά από την εκπαίδευση και μελλοντικά από τα επαγγέλματα υψηλού και μεσαίου κοινωνικού επιπέδου. Οι αρνητικές προσδοκίες μπορούν δηλαδή να αποτελέσουν αιτία αποκλεισμού (Μπασέτας, 1999).

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός, που θα πρέπει να δώσει το καλό παράδειγμα, αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, καταργώντας τις διακρίσεις,

τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους και επιβραβεύοντας την προσπάθειά τους. Εύστοχο θα κρινόταν, μάλιστα, αν μάθαινε και κάποιες λέξεις στη γλώσσα τους. Το γεγονός αυτό θα συνέβαλλε στην ελεύθερη έκφραση των δίγλωσσων μαθητών, καθώς έτσι θα ένιωθαν μεγαλύτερη οικειότητα (Ντολιοπούλου, 2000).

Μέσα από τη διερεύνηση του όρου του κοινωνικού αποκλεισμού, γίνεται κατανοητό πως συνδέεται και με άλλους τομείς, όπως την οικονομική ένδεια, την ελλειπτική πρόσβαση σε υπηρεσίες εκπαίδευσης και υγείας, τα προβλήματα στέγασης, εργασιακών ευκαιριών κ.α. (Petropoulou et al, 2010). Με άλλα λόγια, πρόκειται για ένα φαινόμενο πολιτικού και κοινωνικού χαρακτήρα, το οποίο πολλοί μελετητές το συσχετίζουν με το μακροχρόνιο ζήτημα της έλλειψης οικονομικών πόρων (Οικονόμου & Φερώνας, 2006). Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται και με τον όρο “multiple deprivation” (Thompson et al, 2014), αποτυπώνοντας την απουσία φαγητού, στεγασης και τις μειωμένες παροχές στον τομέα της υγείας και της παιδείας.

Τα άτομα, τα οποία υφίστανται τον κοινωνικό αποκλεισμό, ταλανίζονται από χρόνια καθημερινά προβλήματα και αρνητικά συναισθήματα. Η ατομική τους ελευθερία καταπατάται, η ελεύθερη πρόσβασή τους στην υγεία και την παιδεία παρεμποδίζεται με αποτέλεσμα ο άνθρωπος να βιώνει συναισθήματα άγχους, κατάθλιψης, απογοήτευσης και παραίτησης (Petropoulou et al, 2010). Σε παγκόσμια κλίμακα μεγάλος αριθμός παιδιών βιώνει τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και οι αιτίες εντοπίζονται τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο και στον κοινωνικό – οικονομικό τομέα.

Συμπερασματικά, κρίνεται απαραίτητη η εκπαιδευτική πολιτική να επαναπροσδιοριστεί, ώστε να αρθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των εκπαιδευομένων. Εντούτοις, ιστορικά έχει αποδειχτεί πως πολλά κράτη, που στοχοθέτησαν την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων, δεν υλοποιήθηκε η επιδίωξή τους, καθώς τα μέτρα, που έλαβαν ήταν παρωχημένα κι επομένως αδύναμα να πραγματοποιηθούν (Βλαχάδη, 2009). Χρειάζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενιαίας στρατηγικής, που θα ενσαρκώνει καινοτόμες ιδέες και θα προσαρμόζεται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα.

Προς την κατεύθυνση αυτή έχουν συσταθεί οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Η ιδέα των ΖΕΠ εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στη Γαλλία το 1980, στην προσπάθεια της κυβέρνησης να ανταποκριθεί στην ανάγκη επίτευξης

εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Στις ζώνες αυτές εντάσσονται περιοχές, που χαρακτηρίζονται από οικονομική, εκπαιδευτική και κοινωνική δυσχέρεια (Palaska, 2017).

Ειδικότερα στην Ελλάδα, με ανάλογη υπουργική απόφαση [ΥΑ 131024/ άρθρα 1,2 (ΦΕΚ 2687/29.08.2016)τ.Β'] ορίζεται ξεκάθαρα ο στόχος της κοινωνικής ενσωμάτωσης των μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, επικεντρώνοντας τη διδασκαλία στη στοχευμένη καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων. Μπορεί η εκπαιδευτική αυτή καινοτομία να έχει συμπληρώσει λίγα χρόνια ζωής μέχρι σήμερα, όμως τα αποτελέσματά της κρίνονται ήδη θετικά και ευοίωνα, κρίνοντας απαραίτητη τη συνέχεια του προγράμματος των ΖΕΠ.

### **iii)Πρόωρη σχολική διαρροή**

Ο κοινωνιολογικός όρος της σχολικής διαρροής είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τον τρόπο που η εκάστοτε κοινωνία αφουγγράζεται και διαχειρίζεται τα εκπαιδευτικά θέματα σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Προσδιορίζεται από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των πολιτικών σε συνάρτηση με τους στόχους και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι δε νοείται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τη σχολική διαρροή, επομένως ούτε εργαλείο μέτρησής της (Janosz M, Le Blanc M, Boulerice B, Richard E., 2000).

Στο εκπαιδευτικό πεδίο, ως «σχολική διαρροή» χαρακτηρίζεται η εγκατάλειψη του σχολείου πριν την απόδοση κάποιου επίσημου πιστοποιητικού γνώσεων. Βέβαια, η διατύπωση αυτού του ορισμού κρίνεται ενδεικτική, καθώς ανάλογα από την περίπτωση διαφέρει ο τύπος του φαινομένου (μόνιμη ή προσωρινή εγκατάλειψη του σχολικού πλαισίου από το παιδί), η εκπαιδευτική βαθμίδα, όπου σημειώνεται η διαρροή, η χρονική συγκυρία της εγκατάλειψης του σχολείου από τον μαθητή, οι λόγοι, από τους οποίους προήλθε. Βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη τον περισσότερο διαδεδομένο ορισμό της σχολικής διαρροής, γίνεται αναφορά στην οριστική αποχώρηση του παιδιού από το σχολείο, πριν να ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (Viadero D., 2001).



Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι αρμόδιοι φορείς για την παιδεία, αλλά και οι κοινοτικοί θεμοί ασπάζονται τον ορισμό της EUROSTAT, όπως προκύπτει από το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. (3/2003). Όπως αναφέρεται σε αυτόν, οι νέοι 18-24 χρονών, οι οποίοι ολοκλήρωσαν, κατ' ανώτατο, τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν παρακολουθούν άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης συγκαταλέγονται στα ποσοστά σχολικής διαρροής. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί το σοβαρό μειονέκτημα, που παρουσιάζεται στον παρόντα ορισμό και αφορά τα ηλικιακά όρια 18-24 χρονών. Ωστόσο, σε τεχνικό και θεωρητικό επίπεδο, αποτελεί μία βάση, προκειμένου να επιτευχθούν οι απαραίτητες περιοδικές μετρήσεις της σχολικής διαρροής από τη EUROSTAT και να εξεταστεί το φαινόμενο συλλογικά από όλα τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επιπροσθέτως, ο όρος της σχολικής διαρροής αφορά την πρόωρη μη επιθυμητή διακοπή της διαδικασίας απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων αναγκαίων για την ένταξη του ατόμου στην ενήλικη ζωή. Η Στατιστική Υπηρεσία των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (EUROSTAT) επέλεξε ως μέθοδο μέτρησης των επιπέδων της σχολικής διαρροής τον δείκτη πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Early School Leaving Rate). Ο δείκτης αυτός προκύπτει από ένα αριθμητικό κλάσμα, στο οποίο ο αριθμητής αποτελεί σύνθεση ορισμένων παραγόντων. Η ηλικιακή ομάδα 18-24 χρονών, η κατοχή πιστοποιητικού ολοκλήρωσης του κατώτερου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αποχή του ατόμου από δραστηριότητες εκπαίδευσης ή κατάρτισης κατά τον τελευταίο μήνα συνιστούν τους παράγοντες αυτούς. Από την άλλη πλευρά, ο παρονομαστής προκύπτει από το σύνολο του πληθυσμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο, όμως, συγκαταλέγεται στην ηλικιακή ομάδα των 18 – 24 ετών. Τα στοιχεία, τα οποία υπολογίζονται, ώστε να εξαχθούν οι δύο όροι του κλάσματος και προέρχονται από την Έρευνα Εργατικού Δυναμικού της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EU Labor Force Survey). Αυτή πραγματοποιείται σε τριμηνιαία βάση με τη μέθοδο της δειγματοληψίας και τη χρήση ενός ειδικά σχεδιασμένου ερωτηματολογίου. Άρα, δίνεται η δυνατότητα συγκριτικής αξιολόγησης των σχετικών ποσοστών σχολικής διαρροής, όχι μόνο ανάμεσα στα επιμέρους κράτη – μέλη, αλλά και τον τρόπο διακύμανσής της στο πέρασμα του χρόνου.

Εντούτοις, η χρήση του μοντέλου της EUROSTAT χαρακτηρίζεται από κάποιους περιορισμούς στη μεθοδολογία. Τα ευρήματά της προέρχονται από δευτερογενή

δεδομένα, τα οποία αντλούνται από δειγματοληπτική έρευνα πεδίου. Επιπλέον, το μοντέλο της EUROSTAT, παρουσιάζει ποσοτικά το φαινόμενο, χωρίς, όμως, να διερευνά τους λόγους, που οδηγούν στη σχολική διαρροή και τη σκιαγράφηση χαρακτηριστικών των ατόμων ή ομάδων, που επιλέγουν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, παρεμποδίζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση πρωτοβουλιών, που στοχεύουν στην άρση της σχολικής διαρροής.

Εντοπίζονται πολυάριθμοι παράγοντες, που επιδρούν στη διαμόρφωση των ποσοστών της σχολικής διαρροής. Για την ουσιαστικότερη μελέτη τους, όμως, ομαδοποιούνται από τους ερευνητές σε τεσσέρις κατηγορίες. Οι κοινωνικοί παράγοντες εκτείνονται τις περισσότερες φορές γύρω από την αδιαφορία για σπουδές και το σύστημα των κοινωνικών αξιών. Οι οικογενειακοί παράγοντες συνδέονται κατά κύριο λόγο με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, την ελλιπή στήριξη από τους γονείς προς το παιδί, αλλά και τα απρόοπτα στην οικογενειακή σταθερότητα (π.χ. διαζύγια). Οι προσωπικοί παράγοντες αφορούν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη του ατόμου, τις πολλές απουσίες από το σχολείο, το στρες και τη σχολική αποτυχία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παράγοντες σχετίζονται συνήθως με τα ακατάλληλα προγράμματα σπουδών και εξετασιοκεντρικό σύστημα.

Πέρα από αυτές τις κατηγορίες, παρατηρούνται και μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από ειδικές εθνοτικές ή πολιτισμικές ομάδες, όπως οι Τσιγγάνοι, ομάδες αλλοδαπών και οι Μουσουλμάνοι της Θράκης, οι οποίοι δεν καταγράφονται στις επίσημες στατιστικές ή παρουσιάστηκαν μαζικά τα τελευταία χρόνια σε ποσοστό 6,7% το 2003 (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκοβάρης 2004).

Όσον αφορά τον ελλαδικό χώρο, η διαρροή παρουσιάζει αυξητικές τάσεις σε κάποιες γεωργικές, αλλά και σε κάποιες τουριστικές περιοχές. Πολλοί μαθητές και μαθήτριες συνηθίζουν να εργάζονται άτυπα στα κτήματα και σε υπηρεσίες τουρισμού, αντίστοιχα. Τον προσανατολισμό αυτόν ακολουθούν στην πλειονότητά τους παιδιά οικογενειών με χαμηλό οικονομικό, μορφωτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2006).

Οι επιπτώσεις της σχολικής διαρροής κρίνονται ολέθριες, όχι μόνο βραχυπρόθεσμα, αλλά και μακροπρόθεσμα σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι χαμηλοί μισθοί, τα σοβαρά ποσοστά ανεργίας και η ανειδίκευτη εργασία παρουσιάζουν

υψηλότερα επίπεδα για όσους εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Σημειωτέον, πως το χάσμα αυτό, που διακρίνεται στα ποσοστά ανεργίας ανάμεσα στους αποφοίτους του λυκείου και στους μη αποφοίτους λυκείου αυξάνεται μέχρι και 20% στις ηλικίες μέχρι 50 ετών και ταλανίζει κατά κύριο λόγο τις γυναίκες.

Βάσει επίσημων στοιχείων, που προκύπτουν από τον ΟΟΣΑ και τη EUROSTAT, διαπιστώνεται πως άτομα, που δεν έχουν καταφέρει να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά ανεργίας και οικονομικής ένδειας, ενώ δέχονται συχνά ρατσισμό και δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Βέβαια, δεν πρέπει να παραβλεφθούν οι πρωτοβουλίες, τα μέτρα και οι προσπάθειες, που πραγματοποιήθηκαν, προκειμένου να καταπολεμηθεί η σχολική διαρροή. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο περιορισμός της πρόωρης αποχώρησης του ατόμου από την υποχρεωτική εκπαίδευση συνιστά σοβαρή επιδίωξη για την «Ευρώπη 2020» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Βρυξέλλες, 31.1.2011). Δίνεται έμφαση στην υποστήριξη των νέων, στην καλλιέργεια των ενδιαφερόντων τους, συνεισφέροντας στο κοινωνικό – οικονομικό συμφέρον. Έτσι, τέθηκε ο στόχος της μείωσης της σχολικής διαρροής κατά 10% με ταυτόχρονη διασφάλιση ότι το 40% των νέων θα αποκτή τίτλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με την επίτευξη αυτών των στόχων, διευκολύνεται η ένταξη στην αγορά εργασίας και ελλατώνεται ο κοινωνικός αποκλεισμός ενώ παράλληλα περιορίζεται καταλυτικά ο κίνδυνος της οικονομικής εξαθλίωσης για τουλάχιστον 20 εκατομμύρια άτομα (Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 25/26 Μαρτίου 2010).

Στη χώρα μας, έχει δημιουργηθεί το «Παρατηρητήριο Μετάβασης», που λειτουργεί στα πλαίσια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Βασική του επιδίωξη είναι η συλλογή των στοιχείων της μαθητικής διαρροής και η αναζήτηση των κύριων αιτιών, ώστε να τα χρησιμοποιήσει στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Επίσης, πραγματοποιούνται συγκεκριμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, οι οποίες στοχεύουν στη μέριμνα γύρω από το ευαίσθητο ζήτημα της σχολικής αποτυχίας. Τέτοια παραδείγματα παρεμβάσεων συνιστά η περικοπή της ύλης, η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης.

Οι αδύναμοι μαθητές λαμβάνουν σοβαρή βοήθεια από την Ενισχυτική διδασκαλία, καλύπτοντας τα γνωστικά κενά τους και εξισορροπώντας τις μαθησιακές

τους επιδόσεις με τις αντίστοιχες των συμμαθητών τους. Για την ουσιαστικότερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών λειτουργούν Δομές Υπηρεσιών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), Τμήματα Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα και Διαπολιτισμικά Σχολεία. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) προσφέρουν, την ευκαιρία επιστροφής στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε όσους αποχώρησαν από αυτή πρόωρα, ενώ τα Εσπερινά Σχολεία παρέχουν ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όσους εργάζονται τα πρωινά.

Έτσι, πραγματοποιούνται βήματα προς την άμβλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την καλλιέργεια των νοητικών ικανοτήτων, που συμβάλλουν στην επιτυχία της σχολικής φοίτησης. Το άτομο αναπτύσσει βασικές δεξιότητες, ενώ η αυτοεκτίμησή του ενισχύεται, γεγονός που δρα υπέρ της επιπλέον παραμονής του στο σχολείο.

## **Κεφάλαιο 4: Πολιτισμικό κεφάλαιο Bourdieu, Passeron**

Στο πλαίσιο της διατήρησης της επιρροής, της κοινωνικής ισχύος και της εξουσίας, που χαρακτηρίζει κάθε κοινωνικό στρώμα – τάξη, αναπαράγονται ορισμένες πρακτικές, μέθοδοι και στρατηγικές, που διαφυλάσσουν και προάγουν την ταξική δομή της κοινωνίας. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Pierre Bourdieu.

Καίριος κρίνεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαιώνιση και την αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνει τους μαθητές και τις μαθήτριες ανάλογα με την επίδοσή τους σε επιμελείς και αμελείς (Σιάνου – Κύργιου, 2006). Πρόκειται για μία χρόνια διαδικασία, η οποία συνοδεύει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο P. Bourdieu, το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στη διατήρηση των υπαρχουσών κοινωνικών δομών, στην αναπαραγωγή κοινωνικών προτύπων/ στρωμάτων και στη διαιώνιση των κοινωνικών – ταξικών διαφορών. Και αυτό, γιατί σχεδόν πάντα το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών δε διαφέρει από το αντίστοιχο πολιτισμικό κεφάλαιο

των γονέων τους, ενώ η εκπαιδευτική - επαγγελματική τους πορεία δείχνει προδιαγεγραμμένη και δεν αποκλίνει τις περισσότερες φορές από αυτή των γονέων τους.

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό πως μέσα από μια αέναη συνολική προσπάθεια επιχειρείται η σμίλευση διαρκών και μόνιμων διαθέσεων, τις οποίες προσλαμβάνει ο άνθρωπος σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο. Μέσω της εκπαίδευσης, μεταδίδεται ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, του οποίου, όμως, κάτοχοι είναι μόνο άτομα, που προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις της κοινωνίας, πράγμα που οδηγεί στην άνιση κατανομή του (Bourdieu, 1994). Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των επιμέρους στοιχείων, τα οποία συνιστούν το πολιτισμικό κεφάλαιο και επιδρούν στη σχολική επίδοση του μαθητή, αλλά και η ανάδειξη των επιστημονικών ευρημάτων του P. Bourdieu, που φωτίζουν τη δυναμική αυτή διαδικασία.

### **ι) Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου κατά τον P. Bourdieu**

Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως εκφράζεται από τον Pierre Bourdieu, γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο γνώσεων, στάσεων, κοινωνικών προτύπων, συστημάτων αρχών, αξιών, συμπεριφορών και δεξιοτήτων, στοιχεία, με τα οποία το άτομο έρχεται σε επαφή, σε πρώτο στάδιο, μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον. Σε επόμενο στάδιο, τα προσεγγίζει στα πλαίσια της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και στα πλαίσια των φορέων κοινωνικοποίησής του, όπου το άτομο διαφοροποιείται και διαμορφώνει το δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνική τάξη, από την οποία προέρχεται (Πατερέκα, 1986).

Ο Pierre Bourdieu (1980) επισημαίνει πως το άτομο υιοθετεί, από την παιδική του ακόμα ηλικία, τον τρόπο ζωής της κοινωνικής ομάδας, στην οποία ανήκει και αναθρέφεται. Ειδικότερα, οι κανόνες σωστής συμπεριφοράς, οι αρχές, οι αξίες και τα ιδανικά, οι επιλογές στην καθημερινή ζωή, η νοοτροπία και ο τρόπος αντιμετώπισης καθημερινών προβληματικών καταστάσεων συνιστούν την έκφραση της κοινωνικής θέσης και αποτελούν στοιχείο διαφοροποίησης μεταξύ των ανθρώπων. Ο Pierre Bourdieu αποκαλεί τις τάσεις αυτές του ανθρώπου «habitus» και σε αυτό κατατάσσει όλες τις συνήθειες και τις πρακτικές, που εκφράζουν το εκάστοτε άτομο και συνιστούν

στοιχείο της προσωπικότητάς του (Καντζάρα, 2008).

Το «habitus» καλλιεργείται ως ένας συνδυασμός αρχών κρίσης και διάκρισης στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος, πριν το παιδί αρχίσει το σχολείο (Θάνος, 2012). Με άλλα λόγια, όπως υποστηρίζει ο Bourdieu, άνθρωποι του ίδιου κοινωνικού στρώματος χαρακτηρίζονται από κοινά στοιχεία κατά τον τρόπο, με τον οποίο λειτουργούν στην καθημερινή τους ζωή. Το κάθε κοινωνικό στρώμα παράγει το δικό του «habitus» και διαιώνίζεται από αυτό. Βέβαια, το habitus συνδιαμορφώνεται και από μια διαδοχική σειρά κοινωνικοποιήσεων του ατόμου, ανάλογα με τον ρόλο, που διαδραματίζει στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, στα οποία κινείται.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο συνδέεται με την κουλτούρα ενός ατόμου, μιας οικογένειας, μιας κοινωνικής τάξης. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ανέκαθεν, νομιμοποιεί την κουλτούρα συγκεκριμένων κοινωνικών στρωμάτων, απομονώνοντας την κουλτούρα, την οποία το ίδιο, ως σχολείο, μεταβιβάζει, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ελεύθερης κουλτούρας, χωρίς όμως να τη διδάσκει (Πατερέκα, 1986). Το γεγονός αυτό καθιστά τη συμβολή των γονέων στην όλη διαδικασία καλλιέργειας του πολιτισμικού κεφαλαίου και κατ' επέκταση της κουλτούρας του ατόμου κρισιμότητα. Το πολιτισμικό κεφάλαιο δε μεταβιβάζεται με τη διδασκαλία. Γενικότερα, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του ατόμου σχετίζονται με τα βιολογικά του χαρακτηριστικά, ενώ το πολιτισμικό κεφάλαιο του ανθρώπου αποκτιέται υποσυνείδητα ως αντίκτυπο κοινωνικών επιδράσεων. Μάλιστα, όπως φαίνεται στη βιβλιογραφία η διαμόρφωση του πολιτισμικού κεφαλαίου πραγματοποιείται βαθμιαία, αλλά σταθερά και εν τέλει αποτυπώνεται ως βιολογικό αποτέλεσμα και όχι ως αντίκτυπο κοινωνικής επίδρασης (Bourdieu, 1994) (Θάνος, 2012).

Επιπροσθέτως, κατά τον Pierre Bourdieu ο όρος «πολιτισμικά αγαθά» αφορά υλικά μέσα, όπως βιβλία, σχολικά βοηθήματα, ηλεκτρονικούς υπολογιστές κ.α. Τα αγαθά αυτά, αφενός παραδίδονται από τους γονείς στα παιδιά, αφετέρου, όμως απαιτούν την ύπαρξη οικονομικών πόρων. Βέβαια, όσα παιδιά διαθέτουν αυτά τα πολιτισμικά αγαθά δε συνεπάγεται ότι απαραίτητα τα κατανοούν. Η κατανόηση των πολιτισμικών αγαθών (π.χ. σχολικά βοηθήματα) εντοπίζεται στην ύπαρξη ενσωματωμένου πολιτισμικού κεφαλαίου (Δώσσα & Λάμνιας, 2017). Στο σημείο αυτό, υπογραμμίζεται ο

ρόλος του γονέα, προκειμένου το παιδί να κατανοήσει τον τρόπο χρήσης του εκάστοτε διαθέσιμου πολιτισμικού αγαθού.

## **ii) Πολιτισμικό κεφάλαιο και σχολική επίδοση**

Ανέκαθεν, η εκπαίδευση μιας χώρας διαδραμάτιζε σπουδαίο ρόλο τόσο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών στρωμάτων, όσο και στην κοινωνική κινητικότητα. Πολλές φορές, η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο, με το οποίο κάποιο άτομο μπορεί να μεταπηδήσει από τη μία κοινωνική τάξη σε άλλη. Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, εξίσου σημαντικό ρόλο στην ίδια διαδικασία παίζει η κοινωνική και η οικογενειακή καταγωγή (Νόβα – Καλτσούνη, 2010).

Οι μαθητές, που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, συνήθως υστερούν έναντι των μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από τις μεσαίες και υψηλότερες κοινωνικές τάξεις, όσον αφορά το γνωστικό τους υπόβαθρο και τα υλικοτεχνικά μέσα, που διαθέτουν στο σπίτι τους. Οι πρώτοι καλούνται να καλύψουν αυτό το χάσμα μέσω του σχολείου, προκειμένου να αποκτήσουν ίσες ευκαιρίες. Κατά συνέπεια, αναδύεται το ερώτημα μέχρι ποιον βαθμό μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα να καλύψει αυτό το χάσμα.

Δυστυχώς, η απάντηση κρίνεται σε μεγάλο βαθμό αρνητική, αφού με τον τρόπο, που είναι διαρθρωμένο το εκπαιδευτικό σύστημα δρα ανασταλτικά στην κάλυψη αυτών των κενών κι επιπλέον προάγει τις κοινωνικές ανισότητες. Στην πράξη για να αποκτήσει ένα παιδί κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ίσες ευκαιρίες με τα υπόλοιπα, απαιτείται τεράστιο ψυχικό και οικονομικό κόστος τόσο από το ίδιο, όσο και από το οικογενειακό του περιβάλλον, ώστε να εξισορροπηθεί το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού μηχανισμού (Νόβα – Καλτσούνη, 2010) πράγμα, που τις περισσότερες φορές καθίσταται ανέφικτο.

Ο Parsons αντιλαμβάνεται την κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας ως αντικειμενικούς παράγοντες και το επίτευγμα του ίδιου του παιδιού αυτό καθαυτό ως υποκειμενικούς παράγοντες. Βέβαια, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως οι υποκειμενικοί παράγοντες αποτελούν λογικό επακόλουθο των αντικειμενικών (Νόβα – Καλτσούνη, 2010).

Έτσι, λοιπόν, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, λαμβάνουν χώρα καθημερινά φαινόμενα κοινωνικών ανισοτήτων, όπως είναι η σχολική διαρροή, η

εγκατάλειψη του σχολείου, ο αναλφαβητισμός, οι τάσεις ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, η σχολική επίδοση, η χρήση των ΤΠΕ, η συνέχιση των σπουδών σε ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Όπως επισημαίνει ο Pierre Bourdieu, η λειτουργία του σχολείου εδράζεται πάνω στο πολιτισμικό κεφάλαιο, που έχει το κάθε άτομο κατά τον ερχομό του στο σχολείο. Σίγουρα, το πολιτισμικό αυτό κεφάλαιο του ανθρώπου καθορίζεται από το κοινωνικό - οικονομικό περιβάλλον του.

### **iii)Σχολική επίδοση και κοινωνικές ανισότητες**

Ο εκπαιδευτικός θεσμός, όπως αναφέρεται στη μελέτη κοινωνιολογικών θεωριών, συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και στη διατήρηση των προνομίων της ανώτερης και της μεσαίας τάξης, αλλά και στη διαιώνιση των αδικιών σε βάρος της εργατικής τάξης (Σιάνου-Κύργιου, 2006) (Pestana, 2012). Επομένως, ο P. Bourdieu επικεντρώνεται στο πολιτισμικό κεφάλαιο, ως το κυρίαρχο στοιχείο, που διαφοροποιεί τα παιδιά μεταξύ τους. Υπογραμμίζει, μάλιστα, τον διττό ρόλο των εξετάσεων: αφενός διατηρούν τις ήδη υπάρχουσες διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και αφετέρου εμφυσούν στους μαθητές και στις μαθήτριες την πεποίθηση πως ο θεσμός των εξετάσεων χαρακτηρίζεται δίκαιος και αξιοκρατικός. Η πεποίθηση αυτή, βέβαια, δεν αποτελεί γεγονός, παρά ψευδαίσθηση.

Σύμφωνα με τον Pierre Bourdieu το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί έναν οργανωμένο μηχανισμό κοινωνικής επιλογής, που αποτυπώνεται όμως ως διαδικασία φυσικής επιλογής. Παρ' ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα εισέρχονται παιδιά με πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των κοινωνικών στρωμάτων, στο σχολείο καλλιεργείται και αναπαράγεται μόνο το πολιτισμικό κεφάλαιο, που συμπεριλαμβάνεται στο πεδίο της εξουσίας (Καντζάρα, 2008). Η αξιολόγηση λειτουργεί καταλυτικά στην κατηγοριοποίηση των μαθητών σε επαρκείς και ανεπαρκείς, αλλά και στη διαιώνιση των ανισοτήτων. Το εκπαιδευτικό σύστημα επιρρίπτει στα ίδια τα παιδιά τη συνολική ευθύνη για τη σχολική τους επίδοση, πράγμα, που διόλου δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, καθώς η επίδοσή τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική τάξη, από την οποία προέρχονται. Με τον τρόπο αυτόν, γίνεται αντιληπτή η σύνδεση της σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας με την κοινωνική καταγωγή (Pestana, 2012).



Όσα παιδιά προέρχονται από τα μεσαία και τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα αποδεικνύονται ευνοημένα, καθώς η κουλτούρα της κοινωνικής τους τάξης ταυτίζεται με την κουλτούρα του σχολείου. Απεναντίας, οι μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, αδικούνται, καθώς η κουλτούρα του σχολείου δε συμβαδίζει με την κουλτούρα της δικής τους κοινωνικής τάξης κι επομένως δεν έχουν εξοικειωθεί με αυτήν. Ο Pierre Bourdieu διακρίνει τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος σε εσωτερικές, με τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα επιβεβαιώνει τη δική του λειτουργία και σε εξωτερικές, με τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής (Πατερέκα, 1986).

Ήδη από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, πολλά κράτη ξεκινούν να επενδύουν οργανωμένα στην εκπαίδευση, καθώς την αντιλαμβάνονται ως μέσο οικονομικής ανάπτυξης. Τα επιστημονικά ευρήματα ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν (Εκθεση Coleman) αποδεικνύουν τη συσχέτιση, που υπάρχει μεταξύ σχολικής επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης των παιδιών. Το γεγονός αυτό, όπως αναμενόταν, κλόνισε τη θέση πως η εκπαίδευση προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ενώ η έρευνα στράφηκε σε άλλες παραμέτρους, που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, όπως το πολιτισμικό και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Νόβα – Καλτσούνη, 2010) (Παπακωνσταντίνου, 1981) (Γεωργίου & Φαίδωνος, 2011) (Κυρίτσης, 2008), αλλά και ο γεωγραφικός παράγοντας.

Επιπλέον, ο Pierre Bourdieu συμπληρώνει ότι το γεγονός πως οι μαθητές χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζουν πολύ καλή σχολική επίδοση σε καμία περίπτωση δε σημαίνει πως το εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους, άσχετα από την κοινωνική τους τάξη. Και αυτό, γιατί από τη μία πλευρά κρίνονται εξαιρετικά σπάνια τα φαινόμενα κατά τα οποία παιδιά, που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα παρουσιάζουν υψηλή σχολική επίδοση. Από την άλλη πλευρά τα εν λόγω παιδιά καταφέρνουν ορισμένες φορές να επιτύχουν, καταβάλλοντας υπεράνθρωπες προσπάθειες και αντιμετωπίζοντας ακανθώδεις δυσκολίες, προκειμένου να εξισορροπήσουν το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού μηχανισμού.

Ακόμη, όσον αφορά τη μελέτη του γεωγραφικού παράγοντα, έχει παρατηρηθεί πως σε όσο πιο απομακρυσμένη και δύσβατη περιοχή ζουν τα παιδιά, τόσο περισσότερο

αυξάνονται οι πιθανότητες να επηρεαστεί αρνητικά η σχολική τους επίδοση (Μυλωνάς, 1999), να εγκαταλείψουν το σχολείο πρόωρα ή να μη συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα αίτια του φαινομένου πρέπει να αναζητηθούν στις μεγάλες χιλιομετρικές αποστάσεις, που χωρίζουν τους τόπους διαμονής των παιδιών από τα σχολεία τους, στην έλλειψη ανώτερων και ανώτατων σχολών κοντά στους τόπους κατοικίας τους, την έλλειψη συγκοινωνιών και κατά συνέπεια το οικονομικό κόστος, που επισύρουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό.

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι άνισα κατανεμημένο στην κοινωνία και φωτίζονται οι τρόποι με τους οποίους η εκπαίδευση συμβάλλει στη διαιώνιση αυτής της άνισης κατανομής (Pestana, 2012). Με τον τρόπο αυτόν, το εκπαιδευτικό σύστημα εγκρίνει και προάγει την κοινωνική ιεραρχία των τάξεων, οι οποίες δρουν ως δυνάμεις σε έναν χώρο, τον οποίο ο Bourdieu καλεί πεδίο εξουσίας.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Bourdieu και Passeron αναφέρονται στη συμβολική βία / βία των συμβόλων, η οποία αφορά την αυθαιρεσία των πολιτισμικών σταθερών και αξιών. Οι πολιτισμικές αυτές σταθερές και οι αξίες προβάλλονται, επιβάλλονται και τελικά εγκολλώνονται ως φυσικές από το κοινωνικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, λειτουργούν ως καταλύτης, προκειμένου να αναπαραχθεί η δομή της κοινωνίας. Επιπροσθέτως, αναφέρονται στην αυθαιρεσία της παιδαγωγικής εξουσίας, η οποία από κοινού με τη συμβολική βία χρησιμοποιείται για να καλλιεργηθούν στους μαθητές έννοιες και αρχές ως αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Η διδασκαλία αυτών των μηνυμάτων, αποσιωπώντας τις σχέσεις εξουσίας οδηγεί στην προώθηση των ατόμων, που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, εφόσον κατέχουν το αντίστοιχο πολιτισμικό κεφάλαιο και ανήκουν στο πεδίο εξουσίας.

Η αύξηση εισακτέων στα ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα σχετίζεται θετικά με την προσφορά περισσότερων ευκαιριών σε άτομα χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων να διεκδικήσουν ένα προνομιούχο επάγγελμα, πράγμα που συνδέεται με την οικονομική ανάπτυξη του κράτους (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Εντούτοις, παρά την αύξηση των εισακτέων στα ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα κατά τις τελευταίες δεκαετίες, εξακολουθούν να ευνοούνται άτομα ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Αυτό συμβαίνει, διότι και πάλι κρίνεται αναλογικά μικρότερη η αύξηση των επιτυχόντων, που

προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα κι επίσης σε έναν μεγάλο βαθμό επιδιώκουν απλώς την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση και δεν επιλέγουν σχολές και ιδρύματα, τα οποία εμφανίζονται υψηλά στην ακαδημαϊκή ιεραρχία (Θάνος, 2012).

Παρατηρείται, λοιπόν, το φαινόμενο η διεύρυνση των ευκαιριών πρόσβασης των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στα ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα να συνοδεύεται από ταυτόχρονη αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Αυτό, βέβαια, έχει ως αποτέλεσμα τη διαιώνιση των μεταξύ τους αποστάσεων, δηλαδή των κοινωνικών ανισοτήτων (Γουβιάς & Φωτόπουλος, 2015).

Συνεπώς, η επιλογή των εισακτέων στα ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα έρχεται ως επιβράβευση της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών, όμως ο απώτερος σκοπός της πρακτικής, της φαινομενικά αξιοκρατικής επιλογής, ως επακόλουθο της αξιολόγησης ενδυναμώνει τις κοινωνικές δομές και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες.

#### **iv) Αυτοεκπληρούμενη προφητεία Bernstein**

Το αίσθημα της ντροπής, συμπεριλαμβανομένης της μείωσης της αυτοεκτίμησης και της χαμηλής αυτοαντίληψης έχει αρνητικές συνέπειες για το άτομο, τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα (Tangney, Miller, Flicker, & Barlow, 1996). Ουσιαστικά, το αίσθημα της ντροπής είναι συνυφασμένο με το αίσθημα του φόβου και κατά συνέπεια τα αίσθημα της απομόνωσης. Άλλωστε, η απομονωτική και υποτακτική συμπεριφορά ενδυναμώνει σημαντικά την εφαρμογή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, καθώς έτσι ο μαθητής αντιμετωπίζει την αντιπάθεια και την περιφρόνηση των γύρω του (Ferguson, Stegge, Miller, & Olsen, 1999).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά ο τρόπος αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητή, αναφορικά με τη σχολική επίδοση στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτή ακριβώς η περιγραφόμενη διάδραση παιδιού – εκπαιδευτικού, αλλά και η ποιότητα της επικοινωνίας χαρακτηρίζονται ως τα βασικά συστατικά τόσο της εκπαίδευσης, όσο και της κοινωνικοποίησης του εκπαιδευομένου (Νόβα – Καλτσούνη, 2010). Στο σημείο αυτό, έρχεται η θεωρία της ετικέτας να φωτίσει αυτή τη σχέση διάδρασης ανάμεσα στον

εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο, στους σχολικούς παράγοντες, αλλά και στις προσδοκίες, που μπορεί να έχει ο διδάσκων για τους μαθητευομένους του (Becker & Chiswick, 1966).

Όπως φαίνεται κατά την έρευνα της βιβλιογραφίας, οι κρίσεις και οι χαρακτηρισμοί, που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς και απευθύνονται στους μαθητές, κατά τη μαθησιακή διαδικασία επιδρούν καταλυτικά στη σχολική επίδοση των παιδιών (Δώσσα & Λάμνιας, 2017). Ανάλογα, στη σχολική αποτυχία του εκπαιδευμένου συμβάλλουν καθοριστικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οι προσδοκίες και οι ερμηνείες του στο συνολικό επικοινωνιακό πλαίσιο με το παιδί (Erickson, 1987).

Η ετικετοποίηση αποτελεί μια ιδεολογική διαδικασία (Giannimis et al, 2010), που επιτελείται στη σχολική καθημερινότητα ως μέρος της ευρύτερης αναπαραγωγής της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές με χειρότερες επιδόσεις χάνουν το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, καλλιεργούν μια κουλτούρα αντίστασης προς τη μαθησιακή διαδικασία και αρχίζουν βαθμιαία, αλλά σταθερά να αποδέχονται τον ετεροπροσδιορισμό, που τους προσάπτουν οι άλλοι ως αυτοπροσδιορισμό τους (Giroux, 1981, Winlow & Hall, 2013, Ottaway, 1953). Σε πρώτο στάδιο, ο διδάσκων κατατάσσει τα παιδιά της τάξης του διαισθητικά (Haramain et al, 1979), λαμβάνοντας υπόψη του κοινωνικά και ταξικά χαρακτηριστικά (Alexandrou & Davies, 2006, Μυλωνάς & Μάνεσης, 2000), όπως το φύλο, τη φυλή, τη συμπεριφορά, τη στάση και την εμφάνιση (Beaman et al., 2006, McLoyd, 1998, Tsouroufli, 2002).

Ταυτόχρονα, οι διαφορές, οι οποίες εντοπίζονται στο επικοινωνιακό στυλ και προέρχονται από την κοινωνική προέλευση (Bernstein et al, 2003, Erickson, 1987), από κοινού με τα ξεχωριστά πεδία αναφοράς σύμφωνα με την πολιτισμικό - οικολογική θεωρία (cultural-ecological theory) (Foley, 2004), συνιστούν τα κέντρα νοηματοδότησης και ερμηνείας του διδάσκοντος από τη μία πλευρά και των μαθητών, από την άλλη. Σύμφωνα με την Archer, τα παιδιά, φυλετικοποιημένων ομάδων αντιμετωπίζονται ως ξένοι προς το πρότυπο του «καλού» μαθητή και ακόμα και στην περίπτωση της σχολικής επιτυχίας, τη δέχονται ως τυχαία και προσωρινή (Archer, 1979). Οι σχολικές επιδόσεις επιδρούν καταλυτικά όχι μόνο στην εννοιολόγηση του εαυτού, αλλά και στον

ετεροπροσδιορισμό του παιδιού, αναφορικά με τις ικανότητες, την αξία και την εικόνα του (Giavrimis et al, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες, οι δάσκαλοι μεταφέρουν τις προσδοκίες και τις κρίσεις τους για τους μαθητές μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση με αυτούς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία («Ο Πυγμαλίων στη σχολική τάξη» Rosenthal & Jacobson, 1968). Σταδιακά, και με το πέρασμα του χρόνου τα παιδιά εσωτερικεύουν αυτές τις ετικέτες και τις εγκοπλώνονται, είτε αυτές κρίνονται αρνητικές, είτε κρίνονται θετικές (Roland et al, 1986) και εν τέλει τις εκπληρώνουν με έναν τρόπο προφητικό (αυτοεκπληρούμενη προφητεία) (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, Roland et al, 1986). Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Merton (1968), η αυτοεκπληρούμενη προφητεία στηρίζεται σε έναν άδικο ή μη ορισμό μιας προσωρινής ή μόνιμης κατάστασης. Ωστόσο, όμως οδηγεί το «θύμα» σε ενέργειες, που τον επιβεβαιώνουν.

Υπό αυτό το πρίσμα, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν με τέτοιο τρόπο τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές τους στην τάξη, ώστε να αντιστοιχούν στη σχηματισμένη άποψη - ετικέτα για τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο (Boaler et al., 2000). Την ίδια στιγμή, όμως, και οι ίδιοι οι μαθητές αποδεχόμενοι την ετικέτα, που τους έχει αποδοθεί, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και δρουν, όπως ορίζει η βάση της ετικέτας (Erickson, 1987, Foley, 2004). Η σχολική αποτυχία ορίζεται από τον τρόπο, με τον οποίο καθορίζει ο εκπαιδευτικός την ικανότητα, την ευφυΐα και τους παράγοντες, που συνδιαμορφώνουν τις εν λόγω αντιλήψεις του (Keddie, 1973). Σε πρώτη φάση, ο διδάσκων αντιδρά με χαμηλή βαθμολογία, καθώς επιβεβαιώνεται η προσδοκία του για χαμηλή επίδοση από τον χαρακτηρισμένο «κακό» μαθητή, καθώς η ιδιότητα της αυτοεκπληρούμενης προφητείας ωθεί τους εκπαιδευόμενους να αποδειχθούν ότι ανταποκρίνονται σε αυτό, το οποίο περιμένει ο διδάσκων. Η συνολική διαδικασία της στερεοτυποποίησης ή ετικετοποίησης ή αυτοεκπληρούμενης προφητείας επαναλαμβάνεται διαρκώς σε σχήμα κύκλου με αποτέλεσμα είτε τη μαθησιακή υποστήριξη, είτε την απομόνωση των παιδιών (Ferrero et al, 2020).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως καθοριστικό ρόλο στον φαύλο αυτόν κύκλο παίζει η έννοια της επίδοσης. Με την επίδοση εννοείται ο βαθμός προόδου, που

σημειώνει ο εκπαιδευόμενος προς την κατεύθυνση των στόχων της μάθησης (Δημητρόπουλος Ε., 1999). Με εφελτήριο την επίδοση, έχει ξεκινήσει μία μεγάλη συζήτηση με επίκεντρο το ζήτημα της αξιολόγησης της επίδοσης. Το σχολικό περιβάλλον είναι ενσωματωμένο στο κοινωνικό περιβάλλον. Το γεγονός αυτό κάνει ξεκάθαρο πως με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο, η κοινωνία είναι αυτή, η οποία καθορίζει τους στόχους του σχολείου και κατ' επέκταση και τις προσδοκίες, που πρέπει να έχει ο δάσκαλος από τους μαθητές του.

Επίσης, εντοπίζονται από τη μια ο ατομικός χαρακτήρας της επίδοσης και από την άλλη η πίεση για επίτευξη επίδοσης, δύο γνωρίσματα, τα οποία συνδιαμορφώνουν την προσπάθεια του παιδιού για επίτευξη υψηλής επίδοσης. Αφενός, σύμφωνα με τον ατομικό χαρακτήρα της επίδοσης η εμφάνιση ή μη μιας συγκεκριμένης επίδοσης ορίζεται από την κατάκτηση ή την απώλεια συγκεκριμένων στόχων, πράγμα, που ορίζει συμβατικά την αξία του εκπαιδευομένου. Με άλλα λόγια, πρόκειται για το αποτέλεσμα της ατομικής δράσης του μαθητή και αποκλειστικά υπεύθυνος είναι ο ίδιος ο μαθητής. Αφετέρου, η πίεση για επίτευξη επίδοσης αποτελεί την πίεση, που δέχεται το εκάστοτε παιδί, προκειμένου να παρουσιάσει καλύτερη επίδοση ή ακόμα και να διατηρήσει την άριστη επίδοση, που ήδη έχει και να αποφύγει τις τιμωρητικές επιπτώσεις της αντίθετης περίπτωσης.

Δυστυχώς, όταν υπάρχει υπερβολική πίεση στο άτομο και η επίδοση μετατρέπεται σε αυτοσκοπό για τους εκπαιδευομένους, δημιουργούνται δυσμενείς και προβληματικές συνθήκες για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σύγχρονες κοινωνίες επιδόσεων, στις οποίες ζούμε, ώθησαν στη δημιουργία του σχολείου επιδόσεων. Σε αυτό, έχει απομακρυνθεί η παιδαγωγική παραδοχή, σύμφωνα με την οποία το κάθε επιμέρους παιδί συνιστά μία αξιοσέβαστη και μοναδική οντότητα και έχει τον δικό του ξεχωριστό ρυθμό μάθησης και χαρακτηριστικά. Σε αντιδιαστολή με αυτό, επικρατεί η άτεγκτη μετρήσιμη παραγωγή έργου και βαθμολογείται (Konstantinou & Miller, 2020).

Βέβαια, όσον αφορά τις διαφορές, οι οποίες εμφανίζονται ανάμεσα στους μαθητές και ανάμεσα στα σχολεία στον τομέα των γνωστικών αποτελεσμάτων, τόσο η κοινωνική καταγωγή, όσο και το οικογενειακό περιβάλλον επιδρούν σε πολύ σημαντικότερο βαθμό συγκριτικά με τους σχολικούς πόρους και τις διδακτικές

πρακτικές. Αυτό σημαίνει πως ακόμη και αν προσφερθούν οι ίδιες δυνατότητες σε παιδιά διαφορετικών κοινωνικών, πολιτισμικών, μορφωτικών ομάδων, δε συνεπάγεται σε καμία των περιπτώσεων ίση επίδοση στο σχολείο (Νικολάου Σ., 2006).

Σύμφωνα με τον Bernstein, η γλώσσα, η οποία χρησιμοποιείται εντός του σχολικού πλαισίου είναι ουσιαστικά η γλώσσα της αστικής τάξης και συνέχισε, κάνοντας λόγο για δύο κώδικες επικοινωνίας, οι οποίοι καθορίζονται από τον τύπο ομιλίας που επιλέγεται εντός οικογενειακού πλαισίου. Στην περίπτωση που η οικογένεια προτιμά ένα μοντέλο επικοινωνίας, στο οποίο φθίνει η προφορική έκφραση και η γλωσσική επεξεργασία των σκέψεων, καλλιεργείται η άσκηση του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα, με ελλιπή σύνταξη, σύντομες προτάσεις και σύγχυση λόγου (Νικολάου Σ., 2006). Από την άλλη πλευρά, η οικογένεια, που προτάσσει τη διεξοδική συζήτηση και το κάθε μέλος της εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του, εξυπηρετεί τη γλωσσική εξέλιξη και ενισχύει τον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Σε αυτόν, κυριαρχεί ο εμπλουτισμένος λόγος με ολοκληρωμένες προτάσεις και σύνθετη συντακτική δομή.

Επομένως, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι διευκολύνεται η επικοινωνία των παιδιών, που χρησιμοποιούν τον δεύτερο γλωσσικό κώδικα. Και αυτό, διότι αφενός κατανοούν πολύ περισσότερα και αφετέρου εκφράζονται με άνεση, τόσο στον προφορικό, όσο και στον προφορικό λόγο. Στην αντίπερα όχθη, τα παιδιά, τα οποία χρησιμοποιούν τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, εκ των πραγμάτων μειονεκτούν.

Στο ίδιο πεδίο, ξεχωριστό ρόλο διαδραματίζουν οι προσδοκίες, που τρέφει ο διδάσκων για τους εκπαιδευόμενους του. Πρόκειται για τη «θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας», όπως προαναφέρθηκε. Οι προσδοκίες, που έχει ο εκπαιδευτικός για τον κάθε επιμέρους μαθητή του, ασκούν επιρροή στη συμπεριφορά του τελευταίου και αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στον τρόπο, κατά τον οποίο αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο μαθητής την αυτοεικόνα του. Κατά συνέπεια, όταν η συμπεριφορά, που επιδεικνύει ο δάσκαλος προς τον μαθητή του κρίνεται φιλική, ο μαθητής ανταποκρίνεται φιλικά και οικοδομεί την αυτοεικόνα του με φιλική διάθεση. Καταβάλλει δε, κάθε δυνατή προσπάθεια για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Η αέναη αυτή διάδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου, ωθεί το

παιδί στην αυτοβελτίωσή του και καθιστά τις προσδοκίες, που τρέφει ο διδάσκων σε πραγματική προφητεία.

Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση, κατά την οποία ο δάσκαλος έχει χαμηλές προσδοκίες και αντιμετωπίζει με ψυχρότητα τον μαθητή του, ενεργοποιείται, αντίστοιχα, και η αρνητική συμπεριφορά του ίδιου του μαθητή. Και εδώ, μέσω της συνεχούς διάδρασης δασκάλου και παιδιού, ο μαθητής εισπράττει τις χαμηλές προσδοκίες, που έχει για τον ίδιο ο διδάσκων, τις εγκολπώνεται και χτίζει με αυτές την αυτοεικόνα του. Οι αρχικές προσδοκίες του δασκάλου μετουσιώνονται σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία και η απόδοση του μαθητή καταρρέει. Μάλιστα, από όλο το φάσμα των αντιδράσεων, που εκφράζει ο εκπαιδευόμενος, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να δει μόνο αυτές, που συνάδουν με τις αρχικές του προβλέψεις, παραβλέποντας όλες τις υπόλοιπες. Το φαινόμενο αυτό έχει ως αποτέλεσμα να οδηγηθεί το άτομο σε μερική ή ολική επιβεβαίωση των φόβων του (Wells et al, 1995) (Vasilopoulos, 2016). Η απόδοση του μαθητή δέχεται ισχυρό πλήγμα, ενώ οι φοβικές ανησυχίες και το άγχος του πριν και εν μέσω των αξιολογικών διαδικασιών οργιάζουν. Έτσι, η συμπεριφορά του διδάσκοντος λειτουργεί καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και στη σχολική του επίδοση (Πυργιωτάκης & Παπαδάκης, 1999).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν ορισμένα στοιχεία, τα οποία δείχνουν μία τάση προτίμησης του διδάσκοντος προς τους λεγόμενους «καλούς» μαθητές (Πυργιωτάκης & Παπαδάκης 1999). Ο χρόνος, ο οποίος μεσολαβεί μεταξύ της ερώτησης και της απάντησης του μαθητή από κοινού με την ενθάρρυνση ή την αποθάρρυνση δημιουργούν ένα κλίμα επιτυχίας ή αποτυχίας και προκαταβάλλουν τον μαθητή για τις επικείμενες απαντήσεις του. Ο βαθμός συχνότητας επικοινωνίας, που έχει το παιδί με τον δάσκαλό του προσφέρει μία εξοικείωση και καθιστά τον διάλογο φιλικό ή μη, προσαρμόζοντας ανάλογα και τη μεταξύ τους σχέση.

Μπορεί, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργεί ενιαία, εφαρμόζοντας τα ίδια κριτήρια στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας (ίδιοι εκπαιδευτικοί, ίδια σχολικά εγχειρίδια, ενιαίο σχολικό περιβάλλον), όμως ο ομοιογενής τρόπος με τον οποίο μεταλαμπαδεύεται η γνώση σε καμία περίπτωση δεν εγγυάται ομοιογενή αποτελέσματα, καθώς τα άτομα σε μια κοινωνία παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους,



καθώς οι κοινωνικές αφετηρίες από τις οποίες προέρχονται κρίνονται ριζικά ανομοιογενείς. Οπότε, δε θα πρέπει να μας προξενεί εντύπωση το γεγονός ότι ενώ όλοι οι μαθητές είναι αποδέκτες του ίδιου σχολικού μηνύματος στο τέλος δεν παρουσιάζουν ανάλογες σχολικές επιδόσεις (Νικολάου, 2006).

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος της χώρας μας, η πολιτεία έχει υποχρέωση να προσφέρει εκπαίδευση στο σύνολο των ανηλίκων, χωρίς εξαιρέσεις, ενώ ταυτόχρονα να προωθεί την κατανόηση και την επικοινωνία ανάμεσα σε διαφορετικές εθνοτικές, θρησκευτικές και φυλετικές ομάδες. Ωστόσο, παρατηρούνται συχνά εκπαιδευτικές ανισότητες, μέσω των οποίων ελλοχεύει ο κίνδυνος για φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού (Dourda et al, 2014).

Εφόσον, οι σχολικές δομές αποτελούν τον σημαντικότερο φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου μετά την οικογένεια κρίνεται ιδιαίτερα επίφοβο ο μαθητής να ταλανίζεται από οδυνηρά αισθήματα. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, αυτές οι ανισότητες μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα σε καταστάσεις φόβου και κοινωνικής απομόνωσης εντός του σχολικού πλαισίου. Το γεγονός αυτό αποτελεί ξεκάθαρη παραβίαση των συνταγματικά κατοχυρωμένων δικαιωμάτων, αφού ο εκπαιδευόμενος αποκλείεται κοινωνικά από το σχολικό του περιβάλλον, περιθωριοποιείται και πολλές φορές φτάνει στο σημείο να αποκλειστεί και από το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον (Μούζου, 2015).

Με αυτόν τον τρόπο η αδυναμία των μαθητών να κοινωνικοποιηθούν επαρκώς εγκυμονεί ακανθώδη προβλήματα, καθώς σε μεταγενέστερο στάδιο τα ίδια άτομα παρεμποδίζονται στην επικοινωνία και στην αξιοποίηση των κρατικών θεσμών. Άρα, αδυνατούν να ανατρέψουν τη δυσμενή κατάσταση, της οποίας είναι δέσμοι (Χρυσάκης & Μπαλούρδος, 2005). Η φθίνουσα εκπαιδευτική κινητικότητα αίρει σημαντικά εμπόδια (Fotopoulos & Psomas, 2010). Οι ευκαιρίες πρόσβασης, που προσφέρονται, χαρακτηρίζονται άνισα κατανομημένες στα ποικιλόμορφα κοινωνικά και θεσμικά πλαίσια. Διακρίνεται μια δυστοκία στη σύναψη σχέσεων με άλλα άτομα, τα οποία έχουν τον έλεγχο των θεσμικών και των κοινωνικών πόρων. Επομένως, η μειωμένη κοινωνική κινητικότητα λειτουργεί σε βάρος οποιουδήποτε κοινωνικού και επαγγελματικού πεδίου της ζωής των ενηλίκων.

Μέσα από εκπαιδευτικές μελέτες, θα μπορούσε να κατανοήσει κανείς μια συνάρτηση της εκπαίδευσης με τον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς τα πρώιμα δείγματα του διαφαίνονται από τις πρώτες σχολικές τάξεις του παιδιού. Ήδη από την προσχολική ηλικία, αποδεικνύεται ότι η ανάπτυξη του παιδιού συνδέεται με το αν η πρόσβαση του στην εκπαίδευση πραγματοποιείται ελεύθερα και από την ποιότητα των μαθησιακών του αλληλεπιδράσεων (Τσιάκαλος, 1998) (Καβουνίδη & Χολέζας, 2017) (Papanis et al., 2009).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός υποσκάπτει το εκπαιδευτικό έργο και υπονομεύει την ενσωμάτωση του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μούζου, 2015) (Βεργίδης, Ασημάκη & Τζιντζίδης, 2007). Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα πως το σχολείο από τη μία πλευρά μπορεί να ενδυναμώνει τον αγώνα του μαθητή για κοινωνική ενσωμάτωση και από την άλλη πλευρά μπορεί να πολλαπλασιάζει τις κοινωνικές ανισότητες, εδραιώνοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό. Δυστυχώς, γίνεται λόγος για έναν συνεχή φαύλο κύκλο, ο οποίος καθιστά αποκλειστικά υπαίτιο τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και σπανιότερα τη δυσχέρεια του κράτους (Μούζου, 2015) (Sloffer et al, 1999).

Καταλήγοντας, γίνεται αντιληπτό πως η συνολική διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών αποτελεί μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία. Η επίδοση του παιδιού χαρακτηρίζεται συνάρτηση πολλών παραγόντων, οι περισσότεροι από τους οποίους δεν ελέγχονται από το ίδιο.

## **Κεφάλαιο 5: Ευρωπαϊκοί και διεθνείς οργανισμοί στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής (ΕΕ, ΟΟΣΑ, UNESCO)**

Η Εκπαιδευτική πολιτική συνιστά εσωτερική υπόθεση των κρατών μελών της, σύμφωνα με τις ισχύουσες συνθήκες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 149, αναφέρεται ότι η ΕΕ θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της ποιοτικής εκπαίδευσης στηρίζοντας τη συνεργασία ανάμεσα στα κράτη μέλη της σχετικά με την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, την πολιτιστική και τη γλωσσική ποικιλία. Ταυτόχρονα, η κοινοτική δράση θα στοχεύει στην καλλιέργεια της ευρωπαϊκής διάστασης της

εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη των ανταλλαγών πληροφοριών και εμπειριών σε θέματα κοινά στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών καθώς και στην ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στη χώρα μας, ο ευαίσθητος τομέας της εκπαίδευσης αποτελεί έναν από τους κυριότερους στόχους του κράτους. Το εδραιωμένο εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από εθνικούς νόμους και νομοθετικές πράξεις. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι επιφορτισμένο με τη γενική ευθύνη. Πιο συγκεκριμένα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το ΥΠΑΙΘ ορίζει την εθνική πολιτική της εκπαίδευσης, συντονίζοντας τις περιφερειακές υπηρεσίες και προσφέροντας οικονομική στήριξη για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι αρμόδιο για να θέσει τις κατευθυντήριες γραμμές, τα αναλυτικά προγράμματα, την έγκριση και την παραγγελία των σχολικών βιβλίων, την υλοποίηση του επαγγελματικού προσανατολισμού, την επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, την εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας κ.α.

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές φάσεις, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας διακρίνεται σε τρεις φάσεις και περιλαμβάνει τις ηλικίες 2,5 έως 18 ετών. Η πρώτη φάση αφορά την προσχολική εκπαίδευση και σε αυτή συγκαταλέγονται τα παιδιά από 2,5 ως 6 ετών. Στη δεύτερη φάση, την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανήκουν οι μαθητές ηλικίας 6 μέχρι 12 ετών. Τέλος, στην τρίτη φάση, τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εντοπίζονται οι μαθητές 12 έως 18 ετών.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) στοχεύει στην απόκτηση επαρκών γνώσεων για τον μαθητή, με απώτερό σκοπό να εξελιχθεί σε έναν ολοκληρωμένο πολίτη, που θα ανταποκρίνεται με επιτυχία και στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας. Επίσης, ενδείκνυται η πρόσβαση σε αρχεία και βιβλιοθήκες, προκειμένου η διδασκαλία να γίνει κατανοητή ακόμα καλύτερα, αλλά και να λαμβάνεται υπόψη το σύνολο των ιδιαίτερων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στέκεται αρωγός σε όλα τα πεδία και σε όλα τα ζητήματα, τα οποία αφορούν τα κράτη – μέλη της. Χρηματοδοτεί νέες μεθόδους και τεχνικές στην εκπαίδευση, αλλά απαιτείται και η ικανότητα του εκάστοτε κράτους μέλους να συνεχίσει να στηρίζει το νέο έργο, που ξεκινά. Το γεγονός αυτό, βέβαια, δεν

κρίνεται πάντα εφικτό, καθώς πολλές φορές απουσιάζουν οι απαραίτητες κοινωνικές, οικονομικές συνθήκες.

Στη χώρα μας, όπως και στη Γαλλία, το Υπουργείο Παιδείας συνεργάζεται με διάφορους φορείς, προκειμένου να υλοποιηθεί η λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) χαρακτηρίζεται απαιτητικό και αναβαθμίζεται διαρκώς, εισάγοντας κάθε νέο πρόγραμμα, που η Ευρωπαϊκή Ένωση προτείνει. Οι υπουργοί Παιδείας των κρατών μελών επικοινωνούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο για θέματα εκπαίδευσης, διαχειρίζονται κοινά ευρωπαϊκά ζητήματα, προβληματισμούς και στόχους, πάντα, όμως, λαμβάνοντας υπόψη και σεβόμενοι τις ιδιαίτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές συνθήκες κάθε επιμέρους κράτους.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12<sup>ης</sup> Μαΐου 2009 στον τομέα εκπαίδευσης και κατάρτισης 2020 τίθενται ορισμένοι καίριοι στόχοι, αναφορικά με το στρατηγικό σχέδιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία των κρατών. Η εφαρμογή της δια βίου μάθησης, η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής από κοινού με την ενεργή συμμετοχή του ατόμου στα κοινά, καθώς και η ενδυνάμωση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας σε συνάρτηση με την ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελούν τις κυρίαρχες επιδιώξεις των κρατών μελών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο, στέκονται κάποια εμπόδια στην προσπάθεια αυτή, τα οποία επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στην έλλειψη χρηματοδότησης και στην απουσία οργανωμένου σχεδιασμού. Επομένως, όσο και αν υπάρχει η καλή πρόθεση της κοινωνίας να ενσαρκώσει ευρωπαϊκά οράματα και καινοτομίες, κρίνεται μάταιο, εφόσον δεν υπάρχει η αντίστοιχη οικονομική και οργανωτική υποστήριξη, προκειμένου να λειτουργήσει ορθά και να υιοθετηθεί.

Όπως φαίνεται στη βιβλιογραφία, η πλειοψηφία των μελετητών συμφωνεί ότι οι χώρες, παρόλο που ασκούν σημαντική δύναμη και εξουσία, η επιρροή τους παύει να ισχύει πέρα από τα όρια της εκάστοτε χώρας. Μία γκάμα κοινών ζητημάτων εκτείνεται εκτός συνόρων, ενώνοντας πολυάριθμα κράτη και αποκτά παγκόσμιο χαρακτήρα. Η διευθέτηση τέτοιων θεμάτων απαιτεί τη συμμόρφωση κρατών με κοινούς κανόνες, που θα τηρούνται διακρατικά. Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται η ανάδυση κάποιων διεθνών οργανισμών, οι οποίοι καθιστούν ευκολότερη τη διακρατική συνεργασία και

συμβάλλουν στη διαχείριση της πολυπλοκότητας των σύγχρονων καταστάσεων, όπου οι χώρες δε μπορούν να φέρουν εις πέρας (Woodward, 2009; Ζμας, 2007).

Ειδικότερα, ως διεθνής οργανισμός ορίζεται η μόνιμη οντότητα, η οποία δημιουργείται από τα κράτη για την εκπλήρωση ενός συγκεκριμένου σκοπού στο διεθνές στερέωμα (Νάσκου-Περράκη, Αντωνόπουλος, & Σαρηγιαννίδης, 2015). Η Επιτροπή Διεθνούς Δικαίου παρουσιάζει έναν αναλυτικότερο ορισμό: «η οργάνωση, που ιδρύεται με συνθήκη ή άλλο έγγραφο που διέπεται από το διεθνές δίκαιο και διαθέτει τη δική του νομική προσωπικότητα». Οι διεθνείς οργανισμοί μπορούν να έχουν ως μέλη, εκτός από κράτη, και άλλες οντότητες, για λόγους επέκτασης και οργάνωσης της έννομης τάξης μέσα από τους οργανισμούς, ωστόσο συχνά το γεγονός αυτό αίρει προβληματισμούς (Νάσκου-Περράκη et al., 2015). Ακόμη κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί και ο ορισμός που έδωσε ο Αντωνόπουλος, συνδυάζοντας τα προαναφερθέντα: «Ο διεθνής οργανισμός προκύπτει από μια ένωση κρατών που δημιουργείται με διεθνή συνθήκη, διαθέτει δικά του όργανα, νομική προσωπικότητα διαφορετική από αυτή των κρατών μελών καθώς και αυτόνομη βούληση για την επιδίωξη ορισμένου σκοπού (Antonopoulos et al, 2019).

Από τα παραπάνω, συνάγονται κάποια κοινά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που αναφέρονται στον όρο του διεθνούς οργανισμού. Η σύστασή του προέρχεται από μία ένωση πρωτογενών υποκειμένων του διεθνούς δικαίου, τις χώρες. Διατηρείται ο σταθερός χαρακτήρας της οντότητας, προκειμένου να εκπληρωθεί ο σκοπός της συγκρότησής της. Ο σκοπός είναι άλλοτε ένας και άλλοτε περισσότεροι, χαρακτηρίζονται από διεθνή χαρακτήρα και δεν επιτυγχάνονται από μεμονομένες προσπάθειες επιμέρους κρατών. Η νομική τους προσωπικότητα συνίσταται από την ανάληψη και άσκηση εξουσιών για την επίτευξη του σκοπού τους (Νάσκου-Περράκη et al., 2015).

Η δραστηριοποίηση αυτών των διεθνών οργανισμών επιδρά, όμως, και στο εσωτερικό των κρατών (Νάσκου-Περράκη et al., 2015). Λόγω της έμφασης, που δίνουν στην πρόοδο, ο ρόλος τους έχει χαρακτηριστεί ιεραποστολικός καθώς διαθέτουν τους κατάλληλους μηχανισμούς για την διερεύνηση και τη δημιουργία συνθηκών καλύτερης διαβίωσης γνωρίζοντας τις απαραίτητες διαδικασίες για την προώθηση και υλοποίηση αλλαγών (Grek, 2009).

Λόγω των ιδιαιτεροτήτων από τις οποίες χαρακτηρίζονται οι συνθήκες σε κάθε κράτος μέλος διαφαίνονται και αντίστοιχοι συσχετισμοί κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Όμως, καθώς οι επιδιώξεις των διεθνών οργανισμών ξεπερνούν το εθνικό επίπεδο, η ανάγκη εξεύρεσης συμβιβαστικών λύσεων μεταξύ κράτους και διεθνούς οργανισμού κρίνεται επιτακτική, όχι μόνο για την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού, αλλά και για την καταπολέμηση φαινομένων απομόνωσης ή απομάκρυνσης κρατών μελών από τον διεθνή οργανισμό (Ζμας, 2007; Νάσκου-Περράκη et al., 2015).

Το καταστατικό ή γενικότερα το περιεχόμενο του κειμένου του διεθνούς οργανισμού επικεντρώνεται συνήθως από τη μία πλευρά στις επιδιώξεις του οργανισμού και από την άλλη πλευρά στο πόσο δεσμευτικά πρόκειται να λειτουργούν οι αποφάσεις του προς τα κράτη μέλη του. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι θέτουν το οργανωτικό και το λειτουργικό πλαίσιο του οργανισμού. Το κείμενο χαρακτηρίζεται αυτοτελές, όπως άλλωστε υπαγορεύει η σημασία της ίδρυσης του οργανισμού, αφού σε καμία περίπτωση δε συνιστά μέρος κάποιου άλλου κειμένου (Νάσκου-Περράκη et al., 2015).

Η σύναψη της ιδρυτικής συνθήκης ενός διεθνούς οργανισμού προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον τριών κρατών μελών, τα οποία υπογράφουν τις συμβάσεις/ σύμφωνα/ συντάγματα ή καταστατικά. Τα ιδρυτικά αυτά κείμενα συνιστούν, νομικά, τμήμα του διεθνούς συμβατικού δικαίου, καθώς διαμορφώνουν ένα θεσμικό πλαίσιο, το οποίο διέπουν συγκεκριμένοι κανόνες και επιτελούνται ορισμένες λειτουργίες. Επίσης, είναι εναρμονισμένα με τη Σύμβαση της Βιέννης περί του Δικαίου των συνθηκών, στην οποία περιλαμβάνεται ό,τι προβλέπεται σε κάθε ιδρυτική συνθήκη των διεθνών οργανισμών. Επιπροσθέτως, οι ιδρυτικές συνθήκες χαρακτηρίζονται από μεγάλη ισχύ συγκριτικά με άλλες πράξεις, οι οποίες προέρχονται από όργανα διεθνών οργανισμών, αφού σε αυτές έχουν σκιαγραφηθεί οι επιδιώξεις, πράγμα, που της προσθέτει κανονιστική υπεροχή (Νάσκου-Περράκη et al., 2015).

Όσοι από τους διεθνείς οργανισμούς ιδρύονται από κρατική βούληση στα πλαίσια συνεργασίας με σκοπό την εκπλήρωση ενός κοινού οράματος καλούνται διακυβερνητικοί ή διακρατικοί. Αντίθετα, όσοι από τους διεθνείς οργανισμούς προσκύπτουν από ιδιωτικές πρωτοβουλίες και ιδρύονται από φυσικά και νομικά πρόσωπα ονομάζονται μη κυβερνητικοί οργανισμοί - ΜΚΟ. Οι τελευταίοι λειτουργούν

σε διεθνές επίπεδο ως ομάδες πίεσης, είτε συνεργατικά, είτε ανταγωνιστικά προς τις επιμέρους χώρες. Αυτές οι ΜΚΟ, παρόλο που συνιστούν σπουδαίες παραμέτρους στην καλλιέργεια των διεθνών σχέσεων, δεν είναι υποκείμενα του Διεθνούς Δικαίου και δε χαρακτηρίζονται από διεθνή νομική προσωπικότητα (Νάσκου - Περράκη et al., 2015).

Οι διεθνείς οργανισμοί άλλες φορές αποδεικνύονται εξαιρετικά παρεμβατικοί στα εσωτερικά ζητήματα των κρατών μελών, ενώ άλλες φορές δεν εμπλέκονται καθόλου. Όσον αφορά τους υπερεθνικούς οργανισμούς, αποδεικνύεται μέσα από την ανάληψη δράσης των οργάνων τους ότι η δράση τους έχει άμεσο αντίκτυπο στο εσωτερικό των κρατών-μελών και στοχεύουν στον περιορισμό της επιρροής τους εις βάρος άλλων (Νάσκου - Περράκη et al., 2015).

Μία στοχευμένη διάκριση θα προέκυπτε με κριτήριο τις διάφορες δραστηριότητες των Διεθνών Οργανισμών ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εντοπίζονται σε κάθε περιοχή. Με αυτόν τον τρόπο, οι διεθνείς οργανισμοί με παγκόσμια εμβέλεια και δράση αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως θεμελιακό δικαίωμα του ανθρώπου. Τέτοια παραδείγματα οργανισμών αποτελεί ο ΟΗΕ και η UNESCO, που επιδιώκουν την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, αλλά και την πρόσβαση κάθε παιδιού στις δομές βασικής εκπαίδευσης. Οι ίδιοι οργανισμοί, που αναλαμβάνουν δράση σε ευρωπαϊκές χώρες, όπου τέτοια φαινόμενα έχουν σχεδόν εξαλειφθεί, ενεργοποιούν δράσεις, οι οποίες αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση ή την επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων, πυλώνες δράσης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Τσαούσης, 2007).

Ένα πεδίο, στο οποίο δραστηριοποιούνται έντονα οι διεθνείς οργανισμοί αποτελεί ο χώρος της εκπαίδευσης, και ειδικότερα η Εκπαιδευτική Πολιτική. Όπως υποστηρίζουν οι Μούτσιος (2009) και Σταμέλος (2002), η Εκπαιδευτική Πολιτική δε χαρακτηρίζεται ως εθνική υπόθεση για την εκάστοτε χώρα, μα οι διεθνείς ισχυροί οργανισμοί καθορίζουν το πλαίσιο και διαμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους (Moutsios, 2009; Σταμέλος, 2002). Με το πέρασμα του χρόνου, οι επιδιώξεις και ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχουν τροποποιηθεί, εξαίροντας τη σημασία της εκπαίδευσης για καινοτομία και οικονομική ανάπτυξη (Bob Lingard et al., 2005). Οι πολιτικές, που αφορούν την εκπαίδευση διαχέονται ταχύτατα, έχουν παγκόσμιο χαρακτήρα, μεταφέρονται και αναλύονται ερευνητικά. Η παρουσία συμβούλων, μελετητών, διεθνών πρακτορείων και ΜΚΟ αποτελούν ελάχιστα μόνο από τα μέλη της παγκόσμιας

κοινότητας που εξετάζει, μελετά και διερευνά πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση, οικονομία και πρακτική (Benavot, 2012).

Υπό την αιγίδα των διεθνών οργανισμών βρίσκονται δίκτυα εκπαίδευσης, μέσω των οποίων η διακρατική συνεργασία επιτυγχάνεται ακόμα ευκολότερα. Βέβαια, κατά τη συμμετοχή του σε τέτοια δίκτυα εκπαίδευσης ή στα πλαίσια τους διεθνούς εκπαιδευτικού οργανισμού, το κράτος μέλος έχει την ευκαιρία να εκφράσει τις δικές του εκπαιδευτικές προτάσεις, λαμβάνοντας τη στήριξη από τις δομές των οργανισμών (Ζμας, 2007).

Οι διεθνείς οργανισμοί εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τον χώρο της εκπαίδευσης ήδη από στα μέσα του 20ου αιώνα αμέσως μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Δημοσιεύτηκε ο Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών, ειδικός οργανισμός του ΟΗΕ, αναφορικά με την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό, ξεκίνησε τη λειτουργία της η UNESCO, ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα (Τσαούσης, 2007). Πρωταρχική λειτουργία των διεθνών οργανισμών χαρακτηρίζεται η προσφορά ενίσχυσης σε αναπτυσσόμενες χώρες, η σύσταση βιώσιμων εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και η άσκηση πίεσης, ώστε να εδραιωθούν κάποιες μεταρρυθμίσεις. Όσον αφορά τις αναπτυγμένες χώρες, η επίδραση των διεθνών οργανισμών έχει περισσότερο συμβουλευτικό χαρακτήρα. Βέβαια, λόγω των διαφορετικών και ανομοιογενών κοινωνιών και πληθυσμών, στους οποίους διαρθρώνεται η δράση τους, κάποιοι διεθνείς οργανισμοί καλλιεργούν πρότυπα ανάπτυξης τεχνοκρατικά και πολιτισμικά ουδέτερα (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Ακόμη, μέσα από τη δράση τους, πολυάριθμα κράτη, βρίσκουν την ευκαιρία να διεκδικήσουν την ενίσχυση, αναβαθμίζοντας την ποιότητα και αυξάνοντας την ποσότητα του εθνικού ανθρώπινου κεφαλαίου (Bob Lingard & Rawolle, 2011).

Στο ξεκίνημα της δράσης αυτών των διεθνών οργανισμών, η εκπαίδευση χαρακτηριζόταν ως μοχλός οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης με την προσφορά τεχνικής βοήθειας, μέσω υποτροφιών, αποστολής ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και χρηματοδότησης στοχευμένων πρωτοβουλιών (Τσαούσης, 2007). Έτσι, ανοίγουν μαζικά επιπλέον θέσεις εργασίας για ειδικό εκπαιδευτικό και τεχνικό προσωπικό, προκειμένου να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις. Κατά συνέπεια, αναλαμβάνουν δράση πολλοί οικονομολόγοι, επιστήμονες οι



οποίοι έπαιξαν καίριο ρόλο στον κατοπινό επαναπροσδιορισμό του πεδίου της Εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και των Διεθνών Οργανισμών (Σταμέλος, 2002).

Με τον τρόπο αυτόν, συνδέεται η επιστήμη της Οικονομίας με την επιστήμη της Εκπαίδευσης. Και αυτό, γιατί η Οικονομία βαθμιαία, αλλά σταθερά εξαρτάται σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό από τη γνώση, ενώ η εκπαίδευση συνιστά πλέον αναπόσπαστο μέλος της οικονομικής πολιτικής όχι μόνο χωρών, αλλά και διεθνών οργανισμών (Bøyum, 2014). Σημειωτέον, πως μέσα από τη χρήση των όρων «αποτελεσματικότητα», «ανταγωνιστικότητα» «αποδοτικότητα» διαφαινεται η οικονομική διάσταση και στο πεδίο της εκπαίδευσης (Ζμας, 2007).

Αρχικά, οι διεθνείς οργανισμοί χρησιμοποιούσαν διακηρύξεις, συμφωνίες και συμβάσεις για να προπαγανδίσουν τις απόψεις τους και στη συνέχεια οι επιμέρους χώρες δεσμευόμενες, είτε νομικά, είτε ηθικά προσπαθούσαν να τις θέσουν σε εφαρμογή. Εξαιτίας της χρονοβόρας επίδρασης αυτού του σχεδίου, όμως, μετά το 1990, κατανοώντας τον καταλυτικό ρόλο, που διαδραματίζουν (Moutsios, 2009), οι οργανισμοί αυτοί αναλαμβάνουν δραστικότερες πρωτοβουλίες υιοθετώντας αλληλέγρια ελεγχόμενη πολιτική δέσμευση των κρατών μελών. Έτσι, αποκτούν πλέον τον πλήρη έλεγχο της λεπτομερούς πορείας της υλοποίησης των δράσεων, κατανοούν τις ανάγκες των προσώπων, που λαμβάνουν μέρος, καθορίζουν με σαφήνεια τους επιδιωκόμενους στόχους, αξιολογούν τα αποτελέσματα, τα οποία προκύπτουν, αλλά δεν επιβάλλουν κυρώσεις (Τσαούσης, 2007). Στη σύγχρονη εποχή, τα θέματα, που αφορούν τη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών είναι αλληλένδετα με τους στόχους που τίθενται και με τις κατευθύνσεις, που πρέπει να ακολουθήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα (Moutsios, 2009).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διεθνούς οργανισμού με σπουδαία επιρροή στην εκπαίδευση αποτελεί ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Με το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, οι ηγέτες της Ευρώπης αντιλήφθηκαν πως ο αποτελεσματικότερος τρόπος, προκειμένου να διασφαλιστεί μακροχρόνια ειρήνη, είναι η προώθηση και η ενθάρρυνση της συνεργασίας και της αναδόμησης. Ο Οργανισμός για την Ευρωπαϊκή Οικονομική Συνεργασία (Organization of European Economic Cooperation – OEEC) ιδρύεται στο Παρίσι το 1948, με 18 χώρες μεταξύ, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Έργο του ήταν η διαχείριση του Σχεδίου

Marshall, που χρηματοδοτούταν από τις ΗΠΑ για την ανακατασκευή της Ευρώπης, που την περίοδο εκείνη είχε συντριβεί ολοσχερώς από τον πόλεμο.

Οι επιμέρους κυβερνήσεις των χωρών παραδέχτηκαν ότι οι οικονομίες τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις οικονομίες των άλλων χωρών, πράγμα, το οποίο εγκαινίασε μια νέα εποχή συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο ("OECD," ; Sellar & Lingard, 2013). Η αιτία δημιουργίας αυτού του οργανισμού κρινόταν ως βαρόμετρο για τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, οπότε η κύρωσή του είχε ξεκάθαρα τυπικό χαρακτήρα και ήταν θέμα χρόνου (Νάσκου-Περράκη et al., 2015). Πρωταρχική αξία στη λειτουργία του οργανισμού κατείχε η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών, τα οποία συμμετείχαν στα εθνικά προγράμματα παραγωγής για την ανακατασκευή της Ευρώπης. Επίσης, ιδιαίτερη βαρύτητα είχε η ανάπτυξη του ενδοευρωπαϊκού εμπορίου με τη μείωση των δασμών και άλλων εμποδίων για την επέκταση του εμπορίου, η μελέτη σκοπιμότητας για τη δημιουργία μιας ένωσης τελωνείων ή μια περιοχή ελεύθερου εμπορίου, η μελέτη πολύπλευρων πληρωμών και τέλος η επίτευξη συνθήκων για καλύτερη χρήση της εργασίας ("OECD," ; Woodward, 2009; Νάσκου-Περράκη et al., 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, και αφού ήδη άρχισαν να φαίνονται τα πρώτα επιτυχή αποτελέσματα, ο Καναδάς και οι ΗΠΑ έγιναν με τη σειρά τους μέλη στον οργανισμό, δίνοντας του διεθνή διάσταση και νέα πνοή. Έτσι, το 1961, δεκαοκτώ κράτη – μέλη υπέγραψαν τη σύμβαση σύστασης του ανανεωμένου πλέον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης - Organization for the Economic Cooperation and Development OECD). Κατ' ουσίαν, πρόκειται για έναν μετασχηματισμό του ήδη υπάρχοντος οργανισμού, εφόσον το νομικό πρόσωπο συνεχίζει να υπάρχει απλά με κάποιες τροποποιήσεις στο καταστατικό, οι οποίες σχετίζονται με τη δομή και τη λειτουργία του. Διόλου, δε μεταβάλλονται, όμως, οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του οργανισμού (Morgan & Volante, 2016; Νάσκου Περράκη et al., 2015).

Κύριο σκοπό του ΟΟΣΑ αποτελεί η επίτευξη της υψηλότερης δυνατής οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης (άρθρο 1 της συνθήκης), η αύξηση του βιοτικού επιπέδου των κρατών, χωρίς ωστόσο να διασαλευθεί η οικονομική σταθερότητα. Μέσο για την υλοποίηση αυτού του στόχου συνιστά η απελευθέρωση του διακρατικού εμπορίου και της διακρατικής μετακίνησης των κεφαλαίων. Επιπλέον,

μακροπρόθεσμος στόχος του ΟΟΣΑ είναι ο συντονισμός της οικονομικής βοήθειας με κατεύθυνση τις αναπτυσσόμενες χώρες ("Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2010; Woodward, 2009).

Πλέον, στον ΟΟΣΑ, ο οποίος έχει εξελιχθεί σε έναν βαρυσήμαντο φορέα επίδρασης της διεθνούς πολιτικής σκηνής, ανήκουν τριάντα τέσσερις χώρες από όλον τον πλανήτη. Σύμβουλοι, ερευνητές, σχεδιαστές πολιτικών και επιστήμονες εξειδικευμένων επιστημονικών πεδίων εργάζονται για να τελεσφορήσει ένας διακρατικός μηχανισμός παρακολούθησης των οικονομικών επιδόσεων των χωρών μελών (Moutsios, 2009; Νάσκου-Περράκη et al., 2015).

Μέσα από το Συμβούλιο, το οποίο συνιστά το σημαντικότερο όργανο του οργανισμού, προκύπτει η εκτελεστική επιτροπή και τα επικουρικά της όργανα, καθώς επίσης και ο διορισμός του Γενικού Γραμματέα. Πιο συγκεκριμένα, με τους κανονισμούς του άρθρου 7, προκύπτει ένα συμβούλιο, το οποίο λαμβάνει όλες τις αποφάσεις του οργανισμού. Στο συμβούλιο αυτό υπάρχει παρουσία όλων των κρατών μελών.

Το συμβούλιο συνεδριάζει μία φορά ανά έτος σε επίπεδο Υπουργών Οικονομικών και Εξωτερικών. Μεταξύ άλλων ορίζει την Εκτελεστική Επιτροπή, η οποία αναλαμβάνει μαζί με δευτερεύοντα επικουρικά όργανα την επίτευξη των στόχων. Ο θεσμός του Γενικού Γραμματέα έχει ισχύ πέντε χρόνια και έχει ως βασική δικαιοδοσία τη θέση του Προέδρου στα Συμβούλια των μόνιμων αντιπροσώπων, αλλά και την υποβολή προτάσεων σε αυτό. Μπορεί η δομή του ΟΟΣΑ να μοιάζει πολυσύνθετη, όμως οι στόχοι, που τίθενται, εκπληρώνονται με επιτυχία, πραγμα το οποίο οφείλεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη των μελών του (Morgan & Volante, 2016; "OECD," Νάσκου - Περράκη et al., 2015). Τα άρθρα 5 και 6 της ιδρυτικής συνθήκης καθορίζουν τον τρόπο λήψης αποφάσεων, προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι, που έχουν τεθεί. Έτσι, ο οργανισμός μπορεί από τη μία πλευρά να παίρνει αποφάσεις νομικά δεσμευτικές, οι οποίες θα αφορούν το σύνολο των κρατών μελών και από την άλλη πλευρά να κάνει συστάσεις στις χώρες μέλη ή να καταλήγει σε συμφωνίες με κράτη, είτε είναι μέλη, είτε όχι, αλλά και με άλλους διεθνείς οργανισμούς.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η λήψη αποφάσεων από κοινού με την υιοθέτηση συστάσεων πραγματοποιούνται μόνο με τη σύμφωνη γνώμη όλων των κρατών μελών. Το εκάστοτε κράτος έχει από μία ψήφο. Εντούτοις, έχει τη δυνατότητα να μη

συμμετέχει σε κάποια ψηφοφορία. Στην τελευταία περίπτωση, εφόσον το μέλος δεν ψηφίσει, δεν πραγματοποιείται στη χώρα του η απόφαση ή η σύσταση που συζητιέται. Για τον λόγο αυτόν, οι αποφάσεις τέτοιου τύπου χαρακτηρίζονται «μαλακοί νόμοι» ή κανόνες, καθώς επιτρέπουν την επιλεκτική στάση των κρατών απέναντι στις αποφάσεις και αμφισβητούν την ισότητα των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων από τη στιγμή, που επιχειρούνται σε γενικευμένο επίπεδο (Carroll & Kellow, 2011; "OECD,").

Ομάδες εργασίας και επιτροπές, αποτελούμενες από εξειδικευμένο προσωπικό από κοινού με τη γραμματεία του οργανισμού επεξεργάζονται μια σειρά ζητημάτων, που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές, αναλύουν στατιστικά δεδομένα, προκειμένου να μπορούν να πραγματοποιούνται συγκρίσεις μεταξύ των κρατικών οικονομιών, οριοθετούν συμφωνίες για μελλοντικές δράσεις και καθορίζουν τα κριτήρια, βάσει των οποίων θα υλοποιηθεί η αξιολόγηση των εθνικών επιδόσεων. Το εν λόγω επίπεδο της διακυβέρνησης μπορεί να χαρακτηρίζεται ασαφές, ωστόσο σε αυτό ακριβώς το πεδίο σε συνδυασμό με το διαρκώς ανανεωμένο σύνολο των ατόμων, που προστίθεται, εντοπίζεται η σπουδαία επίδραση του οργανισμού. Το φαινόμενο κατά το οποίο οι χώρες υπογράφουν συμφωνίες μεταξύ τους με τη χρήση των μηχανισμών λήψης αποφάσεων του ΟΟΣΑ υπογραμμίζεται από το νομικό κομμάτι της διακυβέρνησης. Και αυτό, διότι ο ΟΟΣΑ συνιστά πρωτίστως μια γνωμοδοτική – συμβουλευτική επιτροπή, στα πλαίσια του οποίου οι χώρες διερευνούν ομόφωνες στάσεις πάνω σε ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος. Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως κάθε πτυχή της ζωής διαπνέεται από τις συμβάσεις του οργανισμού. Εντούτοις, δεν παρατηρείται η έννοια του επίσημου νομοθέτη, ο οποίος με τη χρήση νομικών μέσων επιβάλλει πολιτικές (Grek, 2009).

Ταυτόχρονα, ο ΟΟΣΑ προσφέρει υποστηρικτικές υπηρεσίες και σε επιπλέον διακρατικούς οργανισμούς, με την παροχή φερέγγυων δεδομένων και αποτελεσμάτων ή αξιόπιστων εργαλείων τα οποία έχουν προκύψει από τις ενδεδειγμένες έρευνες και τη σύνταξη βιβλιογραφικών αναφορών (Woodward, 2009). Η διάσταση αυτή του οργανισμού, σύμφωνα με τον Woodward, καλείται ανακουφιστική διάσταση. Ο διακρατικός χαρακτήρας του ΟΟΣΑ, ο μεγάλος αριθμός των συμμετεχουσών χωρών, η στοχευμένη δυνατότητα για ανάλυση πολιτικών στα πλαίσια μιας κοινότητας μελών με παρεμφερή τρόπο σκέψης, ο μη διαπραγματευτικός χαρακτήρας, υπό του οποίου συνεδριάζει το σώμα του, η βαθιά αναλυτική ικανότητα ορισμένων τμημάτων σε

συνδυασμό με το εμπλουτισμένο σύστημα διεθνών αποτελεσμάτων, καθώς και η εμπειριστατωμένη ικανότητά του να αναδεικνύει σημεία αναφοράς και αναλύσεις αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του οργανισμού.

Τα στοιχεία, τα τεκμήρια και οι αναλύσεις δεν αμφισβητούνται από τις κυβερνήσεις, καθώς προέρχονται από δικό τους έργο. Παρατίθενται δημοσίως και κάποιες φορές εναντιώνονται στο κυβερνητικό έργο, λειτουργώντας επικριτικά, πράγμα, που αναδεικνύεται κυρίως από την αντιπολίτευση (Carroll & Kellow, 2011; Woodward, 2009). Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως, παρόλο που η θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης χαρακτηρίζεται σπουδαία, τα κράτη λαμβάνουν μέρος στον ΟΟΣΑ ως διαφορετική οντότητα, πράγμα, που του προσδίδει επιπλέον κύρος.

Οι τομείς δραστηριοποίησης του ΟΟΣΑ είναι η υγεία, η οικονομία, η ανάπτυξη, το περιβάλλον, η εκπαίδευση, το διαδίκτυο, η εργασία, η καινοτομία και άλλοι. Μεταξύ αυτών, η εκπαίδευση, αρχικά εντασσόταν στο ευρύτερο πλαίσιο των Οικονομικών και Κοινωνικών Διευθύνσεων του Οργανισμού. Εντούτοις, με το πέρασμα του χρόνου, η σημασία της εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα να αυτονομηθεί και να αποκτήσει δικό της όργανο διεύθυνσης (Dale, 1999, Grek, 2009; Morgan & Volante, 2016). Έκτοτε, ο ΟΟΣΑ χαρακτηρίζεται ένας σπουδαιότατος παράγοντας στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών, διευρύνοντας το διεθνές στερέωμα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Bob Lingard, 2011; Bob Lingard & Rawolle, 2011). Ταυτόχρονα, συνιστά τον ουσιαστικότερο εισηγητή του μεταρρυθμιστικού κινήματος στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο, βασιζόμενος σε μια νεοφιλελεύθερη προσέγγιση (Bøyum, 2014; Morgan & Volante, 2016).

Όπως αναλύθηκε και προηγουμένως, τα στατιστικά στοιχεία, οι έρευνες και οι αναφορές του, αποτελούν αδιάσειστα δεδομένα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές πολιτικές, που προτείνει να γίνονται άμεσα αποδεκτές από τους ιθύνοντες φορείς ως υσχυρά τεκμήρια (Grek, 2009, 2010; Bob Lingard & Rawolle, 2011; Morgan & Volante, 2016). Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες του ΟΟΣΑ διακλαδίζονται σε τρία κύρια πεδία. Η συνεργασία του με άλλους διεθνείς οργανισμούς, όπως η UNESCO και η μόνιμη Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης αφορά το πρώτο πεδίο δράσης. Η ερευνητική και συμβουλευτική συνεισφορά του, αναφορικά με ζητήματα παιδείας σε οργανισμούς και οργανώσεις ανά τον κόσμο, είτε προέρχονται από κράτη

μέλη, συνιστά τον δεύτερο τομέα δράσης. Στην εκδοτική δραστηριότητα του ΟΟΣΑ, στην οποία συγκαταλέγονται εκθέσεις, τόσο για στοιχεία κάθε επιμέρους κράτους, όσο και για τα κράτη μέλη συνολικά, συμβουλές, οδηγίες, άρθρα, πρακτικά συνεδρίων και στατιστικά στοιχεία σε ψηφιακή ή έντυπη μορφή, ώστε να έχει πρόσβαση όποιος το επιθυμεί, εντοπίζεται το τρίτο πεδίο δράσης (Τσαούσης, 2007).

Ο τομέας της Εκπαιδευτικής Πολιτικής χαρακτηρίζεται καίριας σημασίας στα πλαίσια του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος των εθνικών οικονομιών κατά την εποχή της παγκοσμιοποίησης, πράγμα το οποίο καθιστά πολύτιμο το έργο του ΟΟΣΑ (Grek, 2009). Το 2002 ξεκίνησε τη λειτουργία της η Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων (Directorate of Education and Skills), που ασχολείται με το πεδίο της Εκπαίδευσης (Grek, 2009, 2010). Σκοπός της είναι η υποστήριξη κρατών και μειονοτήτων, προκειμένου να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν πολιτικές, οι οποίες βασίζονται σε στοιχεία, που αναδύονται από την παρουσία αυτών των χωρών στα ερευνητικά προγράμματα, όπως το PISA και το TALIS. Εκτός από αυτό, η Διεύθυνση συμβάλλει, ώστε οι χώρες μέλη να καταφέρουν να αναβαθμίσουν τα ποσοστά δια βίου μάθησης, να προωθηθεί η ατομική ανάπτυξη, αλλά και η βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας και να διασφαλιστεί η συνοχή της ("OECD," ; Woodward, 2009). Ο στόχος της Διεύθυνσης χαρακτηρίζεται διττός. Από τη μία πλευρά, ενισχύεται η απασχολησιμότητα, τόσο της κοινωνικής συμμετοχής, όσο και της συνολικής ανάπτυξης και από την άλλη πλευρά βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα των θεσμών, με σκοπό την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων.

Η υποστήριξη από τον ΟΟΣΑ ενσαρκώνεται με δύο μεθόδους. Αφενός, υπάρχουν οι Εκθέσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Education Policy Review), διάρκειας 8-12 μηνών, τα αποτελέσματα των οποίων προέρχονται από τις αναλύσεις, τις συσχετίσεις και τις εκθέσεις των ερευνητικών προγραμμάτων του οργανισμού για κάθε χώρα, ώστε σε τελικό στάδιο να προταθεί μία τεκμηριωμένη πολιτική. Αφετέρου, η συζήτηση για την Πολιτική και την υποστήριξη για την υλοποίησή της (Policy Dialogue and Implementation Support) επιτυγχάνεται με τη διεξαγωγή σεμιναρίων, προτάσεων, στρατηγικών και σχεδίων δράσης και επιμορφωτικών εκδηλώσεων.

Το 1960, ο εν λόγω διεθνής οργανισμός ξεκίνησε να εκδίδει εθνικές εκθέσεις για την εκπαίδευση, όπως υπαγόρευε το μοντέλο των οικονομικών εκθέσεων του ΟΟΣΑ. Οι

συγκεκριμένες εκθέσεις, μολονότι αναφέρονταν σε μια μόνο χώρα, βαθμιαία, αλλά σταθερά θεμελιώθηκαν ως ένα από τα πιο ενδεδειγμένα μέσα άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Rinne, Kallo, & Hoka, 2004). Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να αρχίσουν οι διαδικασίες για τη σύνταξη μιας έκθεσης, απαιτείται να ληφθεί η απόφαση του κράτους, το οποίο εκφράζει την επιθυμία σε συνεννόηση με τον ΟΟΣΑ, αναφορικά με το θέμα, το οποίο θα μελετηθεί. Σε επόμενο στάδιο, το υπουργείο, που έχει υπ' ευθύνη του ανάλογα θέματα αναλαμβάνει να συντάξει μία έκθεση, στην οποία να αναλύεται το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εν λόγω έκθεση οδηγείται στην τριμελή (έως εξαμελή) επιτροπή αξιολόγησης, που έχει συσταθεί από τον οργανισμό και απαρτίζεται από ακαδημαϊκούς και ειδικούς, σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, αλλά και από τον αντιπρόσωπο της Γραμματείας. Εν συνεχεία, η επιτροπή, έχοντας πρώτα μελετήσει την έκθεση, μεταβαίνει στη χώρα, ώστε να εξοικειωθεί με το εκπαιδευτικό της σύστημα και συμπληρώνει τη δική της έκθεση, παραθέτοντας και τυχόν ερωτήματα σχετικά με την Εκπαιδευτική Πολιτική στους ιθύνοντες. Ακολουθεί συνάντηση ανάμεσα στο κλιμάκιο του ΟΟΣΑ και την αρμόδια αντιπροσωπεία του κράτους, κατά την οποία πραγματοποιείται μία συνοπτική παρουσίαση της επίσκεψης και των συντασσόμενων εκθέσεων. Περίπου έναν χρόνο αργότερα, δημοσιεύεται ανάλογη έκθεση για το κράτος μέλος και αναφέρεται στα αποτελέσματα της προαναφερθείσας διαδικασίας. Με το πέρασμα του χρόνου, προστέθηκε ο απολογισμός, ο οποίος αφορά την ανάπτυξη της θεματολογίας των εθνικών εκθέσεων από κοινού με τα εκπαιδευτικά πεδία, όπου έχει καταγράψει βήματα προόδου η αντίστοιχη χώρα (Rinne et al., 2004).

Το διάστημα, κατά το οποίο διασπάστηκε η Σοβιετική Ένωση, παρατηρήθηκε μία έντονη μεταστροφή του οργανισμού προς τη Δύση. Άλλαξε ο αριθμός των κρατών μελών και επαναπροσδιορίστηκε η φιλοσοφία του, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις οικονομικές θεωρίες και τους δείκτες για την εκπαίδευση. Διακρίνεται μία έντονη τάση για αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, με αιχμή του δόρατος το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των μαθητών, το PISA (Programme for International Student Assessment).

Πλέον, ο εν λόγω οργανισμός εδραιώνει μία ισχυρότατη σφαίρα επιρροής σε όλο το εκπαιδευτικό φάσμα των κρατών μελών του, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές του πολιτικές μέσω των πρωτοβουλιών, που ο ίδιος αναλαμβάνει (Rinne et al., 2004).

Ενδείκνυνται συγκεκριμένες «καλές πρακτικές» για την κατόρθωση συγκεκριμένων στόχων. Με τον τρόπο αυτόν, τα κράτη με χαμηλότερες επιδόσεις αλιεύουν «καλές πρακτικές» από κράτη, που παράγουν υψηλότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ενεργοποιώντας ένα σύστημα ανταλλαγής και αξιολόγησης εκπαιδευτικών διεθνών πολιτικών (Jakobi, 2007). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι οργανώσεις, οι οποίες έχουν αναλάβει το περιγραφόμενο θέμα να δημοσιεύουν επιστημονικές αναφορές, υποστηρικτικές εκδόσεις, ιστοσελίδες και περιλήψεις, να επιδιώκουν την οργάνωση, αλλά και την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων ή ποιοτικών πολιτικών συζητήσεων με βασικό θέμα τις «καλές πρακτικές», τις στρατηγικές αυτοβελτίωσης των παιδιών (Benavot, 2012; Moutsios, 2009).

Η κατοχή των δεδομένων από τις χώρες, που απαρτίζουν τον οργανισμό σε συνδυασμό με τις σχέσεις των μελών, που συμμετέχουν σε επικουρικά σώματα και συντάσσουν τις αξιολογήσεις επιφέρουν την καλύτερη δυνατή ποιότητα στο παραγόμενο προϊόν (Carroll & Kellow, 2011; Ozga & Lingard, 2007). Η κύρια μέθοδος επίδρασης του ΟΟΣΑ βασίζεται στις συγκρίσεις, που απορρέουν από τις εκπαιδευτικές πολιτικές των προγραμμάτων αξιολόγησης του, που αποτελούν ισχυρά εργαλεία στην άσκηση γνωστικής και νομοθετικής διακυβέρνησης (Bøyum, 2014; Morgan & Volante, 2016; Tett, 2014). Με την επιλογή και χρήση ανάλογων εργαλείων, συλλέγονται δεδομένα και σε επόμενο στάδιο πραγματοποιούνται αλληπάλλληλες διεξοδικές συγκρίσεις ως προς τις μαθησιακές επιδόσεις χωρών μελών, ώστε με βάση τα στοιχεία, που θα προκύψουν να καταρτιστούν τα ανάλογα μεταρρυθμιστικά προγράμματα, τα οποία θα αφορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Τα συγκριτικά στοιχεία, που προκύπτουν, εδραιώνουν επιστημονικά το διαγνωσμένο πρόβλημα και νομιμοποιούν τους τρόπους αντιμετώπισης, που προτείνονται (Morgan & Volante, 2016; Moutsios, 2009; Ozga & Lingard, 2007; Tett, 2014).

**Βασικό ερευνητικό ερώτημα:** Ποιος ο ρόλος της αξιολόγησης των μαθητών και ποια η επίδραση των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών στο πεδίο αυτό;



## **Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:**

- 1) Πώς διαμορφώνεται/ Ποια θέση κατέχει η αξιολόγηση των μαθητών στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής;
- 2) Ποια είναι η θέση των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ, UNESCO) στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής;
- 3) Πώς οι οργανισμοί αυτοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των μαθητών;
- 4) Πώς οι οργανισμοί αυτοί αντιλαμβάνονται τη σχολική διαρροή και τον σχολικό αποκλεισμό;

## **B. Μεθοδολογία**

Προκειμένου να επιτευχθεί η αναζήτηση των κατάλληλων άρθρων, βιβλίων και πρακτικών συνεδρίων χρησιμοποιήθηκε μια ποικιλία μηχανών αναζήτησης και βάσεων δεδομένων, στις οποίες περιέχονται πληθώρα επιστημονικών άρθρων και εγγράφων, που αφορούν διδακτικά/κοινωνικά/παιδαγωγικά θέματα (ERIC, Google scholar, Springer, Sage), αλλά και ορισμένα ηλεκτρονικά περιοδικά. Η αναζήτηση βασίστηκε στην επιλογή και χρήση λέξεων-κλειδιών ώστε να βρεθούν τα πιο σύγχρονα, έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Οι λέξεις κλειδιά που επιλέχθηκαν, μεμονωμένα ή από κοινού, αφορούσαν διαφορετικούς άξονες, ώστε να φωτίσουν όλες τις πτυχές του θέματός μας: student evaluation, student assessment, social exclusion, educational politics, European / international educational organizations, Organization for Economic Cooperation and Development, UNESCO . Από τα συνολικά αποτελέσματα προτιμήθηκαν τα άρθρα και τα βιβλία των πιο σύγχρονων χρόνων, καθώς τα δεδομένα για την αξιολόγηση των μαθητών και τις συνέπειές της αλλάζουν με το πέρασμα των χρόνων και άρα τα συμπεράσματα μεταβάλλονται. Σημειωτέον, ότι στα άρθρα και τα υπόλοιπα έγγραφα,

που εντοπίστηκαν, παρόλο που στο σύνολό τους απευθύνονται στην αξιολόγηση των μαθητών και τις σχετικές τάσεις, που επικρατούν στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής διαρθρώνονται διαφορετικά και οργανώνονται βάσει ξεχωριστών στόχων και αναγκών, που καθορίζονται από την παιδαγωγική μέθοδο, την πολιτική βούληση και τις διδακτικές τεχνικές, που εφαρμόζονται. Κατά τη διάκριση των άρθρων, λήφθηκε σοβαρά υπόψη και το περιεχόμενο των περιλήψεων όλων των άρθρων, που συλλέχθηκαν, καθώς και το κατά πόσο αυτό συνάδει με το κύριο θέμα της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης. Εν τέλει, διατηρήθηκαν όχι μόνο τα άρθρα, αλλά και ορισμένα βιβλία, που είχαν άμεση σχέση με το κεντρικό θέμα, αλλά και όσα άρθρα είχαν θέμα περιφερειακά συναφές με την αξιολόγηση των μαθητών, τους κοινωνικούς αποκλεισμούς και την επιρροή των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ, UNESCO) στο ευαίσθητο και πολύπαθο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αδιαμφισβήτητα, κατά τη συγγραφή της εργασίας συγκρατήθηκαν μόνο τα σημεία των άρθρων και των βιβλίων αυτών, που αφορούσαν το κεντρικό θέμα της παρούσας εργασίας.

## **Γ. Ερευνητικό μέρος - Αποτελέσματα**

### **Γ.1 Η προσέγγιση της UNESCO για την αξιολόγηση των μαθητών**

Η UNESCO αποτελεί έναν διεθνή οργανισμό, ο οποίος ανήκει στο σύστημα των Ηνωμένων Εθνών. Η έδρα της βρίσκεται στο Παρίσι και ένα από τα αντικείμενά της είναι η Εκπαίδευση. Το ακρωνύμιό της προέρχεται από το: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Το έμβλημα της UNESCO απεικονίζει μία πρόσοψη ενός αρχαίου ελληνικού ναού, του Παρθενώνα. Τη θέση των δωρικών κιόνων έχουν πάρει τα αρχικά του ονόματός του οργανισμού. Ο συμβολισμός χαρακτηρίζεται αποκαλυπτικός.

Ο διεθνής οργανισμός της UNESCO ιδρύθηκε στις 16 Νοεμβρίου 1945 με σκοπό την παγίωση της ειρήνης με την υλοποίηση πολιτιστικών δράσεων και εκφράσεων. Συνιστά κέντρο επικοινωνίας και συνάντησης λαών και πολιτισμών, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και κέντρο σχεδιασμού και υλοποίησης διακρατικών συμφωνιών, διασφαλίζοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ελευθερία της έκφρασης, αλλά και την παγκόσμια κληρονομιά ενδυναμώνοντας και ταυτόχρονα διαχέοντας την εκπαίδευση σε δυσμενέστερες ζώνες της γης. Εξέχουσα μορφή του οργανισμού θεωρείται ο Νέλσον Μαντέλα, που συμβολίζει ανάμεσα σε άλλα την προσήλωση στη δημοκρατία, την ισότητα, την ισονομία, την ανεκτικότητα, τον σεβασμό, τη διαφορετικότητα, τον ανθρωπισμό και την ειρηνική διευθέτηση των διαφορών.

Στην UNESCO συγκαταλέγονται 196 χώρες, δηλαδή τα περισσότερα κράτη του ΟΗΕ και κατανέμονται σε γεωγραφικές ομάδες. Η Ελλάδα εντοπίζεται στην Ομάδα 1 με τις ευρωπαϊκές χώρες της Δύσης, τις ΗΠΑ και τον Καναδά, συμμετέχοντας παράλληλα και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στα πλαίσια της Γενικής Διάσκεψης των χωρών-μελών, είναι παρόντες αρχηγοί κρατών, υπουργοί, πρέσβεις μόνιμοι αντιπρόσωποι, καθώς επίσης και παρατηρητές (διακυβερνητικές οργανώσεις, ΜΚΟ). Όλοι αυτοί οι αρμόδιοι φορείς συγκεντρώνονται ανά διετία, προκειμένου να εκλέξουν το 58μελές Εκτελεστικό Συμβούλιο με τετραετή θητεία, το οποίο έχει ως κύριο μέλημά του την παρακολούθηση της υλοποίησης του προγράμματος και του προϋπολογισμού που έχει εγκριθεί από τη Γενική Διάσκεψη.

Τα κράτη - μέλη διατηρούν στην UNESCO Μόνιμες Εθνικές Αντιπροσωπείες, οι οποίες συνήθως υπάγονται στα αντίστοιχα Υπουργεία Εξωτερικών. Σε κάθε Μόνιμη Αντιπροσωπεία πρωτοστατεί πρεσβευτής, που έχει οριστεί από τη χώρα του στον Οργανισμό. Οι Εθνικές Επιτροπές της UNESCO λειτουργούν σε κάθε χώρα-μέλος. Χαρακτηρίζονται ως εθνικοί φορείς συνεργασίας με την UNESCO και με την Μόνιμη Αντιπροσωπεία, έχοντας συμβουλευτικό ρόλο προς τις κρατικές κυβερνήσεις (UNESCO, 2017).

Οι «πρέσβεις καλής θελήσεως» αποτελούν έναν τιμητικό τίτλο. Κατ'ουσίαν, πρόκειται για προσωπικότητες της UNESCO, που χρησιμοποιώντας το ταλέντο ή τη φήμη τους, διαχέουν τις ιδέες του Οργανισμού, επιστρατεύοντας και τα ΜΜΕ. Υπάρχουν συνολικά 47 «πρέσβεις καλής θελήσεως της UNESCO» στον πλανήτη. Ο ρόλος τους δεν

κρίνεται θεσμικός, ενώ οι πράξεις τους δε χαρακτηρίζονται δεσμευτικές, ούτε για τη χώρα τους, αλλά ούτε και για τον Οργανισμό, στον οποίο αναπαράγονται ολοένα και περισσότερο, τελευταία, οι συζητήσεις, αναφορικά με την ανάγκη οριοθέτησής τους. Ωστόσο, συνεισφέρουν στην προβολή του έργου του Οργανισμού. Ελληνίδα «πρέσβης καλής θελήσεως» είναι η κ. Μαριάννα Βαρδινογιάννη.

Σύμφωνα με εκθέσεις της UNESCO (Muskin, 2015), η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί μέσο μέτρησης εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, ένα εργαλείο, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι μαθητές απέκτησαν τη γνώση και αν ναι, σε τι επίπεδο, διαδικασία ζωτικής σημασίας, προκειμένου να προοδεύσει ο μαθητής. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ενσωματώνει τη γνώση και τις ικανότητες, με τις οποίες ένα έθνος, μια δικαιοδοσία ή ένας οργανισμός σκοπεύει να εξοπλίσει τους μαθητές, ώστε να βρίσκονται σε ετοιμότητα, όταν ενηλικιωθούν να δρουν αποτελεσματικά. Με την αξιολόγηση των μαθητών καταδεικνύονται τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, που έχουν επιτευχθεί, κι έτσι απεικονίζεται σε τι κλίμακα έχει τελεσφορήσει η επένδυση στην εκπαίδευση (UNESCO, 2020).

Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι να εξεταστεί σε ποιον βαθμό έχουν επιτευχθεί οι στόχοι, οι οποίοι έχουν τεθεί, σε ποιον βαθμό έχουν κατακτηθεί οι γνώσεις και οι δεξιότητες, που απαιτούνται, γεφυρώνοντας την παιδαγωγική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ευθύνη εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου (Muskin, 2015). Επισημαίνονται τα σημεία, στα οποία χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια, όχι μόνο από την πλευρά του μαθητή, αλλά και από την πλευρά του δασκάλου. Αποκαλύπτεται όλο το φάσμα παραγόντων, το οποίο επιδρά στη μάθηση. Έτσι, ανταμείβονται οι παράγοντες, που επιδρούν θετικά, ενώ επικρίνονται οι παράγοντες, που επιδρούν ανασταλτικά.

Στα πλαίσια της αξιολόγησης των μαθητών υπάρχουν ερωτήματα κλειστού τύπου (π.χ. Σωστό – Λάθος, Πολλαπλής Επιλογής), ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός κατανόησης, αλλά και ερωτήματα ανοιχτού τύπου, ώστε να εξεταστεί η κριτική σκέψη, η επιχειρηματολογία, η επικοινωνία του κτλ. Τα δομημένα διαγωνίσματα κρίνεται σκόπιμο να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά όχι να αποτελούν εργαλεία, που περιορίζουν την αξιολόγηση σε αυστηρά δεδομένο πλαίσιο και

στενά χρονικά περιθώρια. Ενδείκνυται η χρήση ρουμπρίκων και η θεσμοθέτηση κριτηρίων κατά την αξιολόγηση.

Είναι γεγονός πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενός μαθητή επηρεάζουν την εκπαιδευτική, γνωστική, επαγγελματική πορεία, που θα ακολουθήσει στο μέλλον (Muskin, 2015). Η αξιολόγηση συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, θέτοντας τις βάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας, αλλά και της μάθησης.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών χαρακτηρίζονται πολλές φορές «ογκώδη», «φουσκωμένα» και «δυσκίνητα». Οι γνωστικοί στόχοι, που τίθενται, όμως, πρέπει να συνάδουν με αυτά, που μετρούν οι αξιολογικές διαδικασίες. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως εφοδιάζοντας τα παιδιά με τρόπο, ώστε να επιτύχουν στα διαγωνίσματα, μαθαίνουν και καλύτερα. Προφανώς, κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Η αξιολόγηση, αν δεν πραγματοποιείται σωστά, ζημιώνει τη μάθηση.

Κατά την αξιολόγηση του μαθητή, πρέπει να χρησιμοποιούνται δραστηριότητες, παρμένες από την καθημερινή ζωή και εμπειρία. Κρίνεται σκόπιμο, επίσης, να καλλιεργείται η αυτοπεποίθηση, η περιέργεια, η φιλοδοξία, ο σχεδιασμός αλλά και οι ικανότητες αυτοαξιολόγησης του μαθητή, να συνδέεται η αξιολόγηση με τα αντίστοιχα σημεία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, που κάθε τάξη βρίσκεται μία δεδομένη χρονική στιγμή, να προωθούνται μέθοδοι, οι οποίες εδραιώνουν την ουσιαστική κατανόηση της γνώσης και να αξιοποιούνται οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Μέσω των αξιολογικών δραστηριοτήτων, ο μαθητής αναπτύσσει γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού, αριθμητικής, επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και τη δημιουργικότητά του, στοιχεία, που αργότερα τον καθιστούν ενεργό πολίτη.

Η γνώση, που παρέχεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, απαιτείται να μην αποκτιέται ως βραχύχρονη πληροφορία – γνώση, αλλά ως ενσωματωμένη και πλαίσιοι γνώση, μέσω της οποίας ο μαθητής μπορεί να πλοηγηθεί και σε ένα ευρύτερο φάσμα γνώσεων και να συνεισφέρει κοινωνικά. Η συνεισφορά του δασκάλου κρίνεται καίρια στην οικοδόμηση της γνώσης, αν λάβουμε υπόψη ότι η αξιολόγηση του μαθητή συνιστά πρωταρχικό μέσο ανατροφοδότησης του παιδιού. Στο επίκεντρο

τοποθετείται ο μαθητής, στον οποίο πρέπει να προσφέρεται πληθώρα στρατηγικών και εσωτερικών κινήτρων.

Έχει ιδιαίτερη σημασία να είναι προσεγγμένος ο σχεδιασμός των αξιολογικών διαδικασιών, ώστε από τη μία πλευρά να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και από την άλλη πλευρά να αξιολογούνται δεξιότητες, που κρίνονται χρήσιμες για την καθημερινή ζωή και εμπειρία του μαθητή, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται στο σχολείο ένα μεγαλειώδες όραμα και η κοινωνία οικοδομείται από μόνη της.

Υπάρχει ένα πραγματικό ρίσκο ότι η χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, σχετικά με την περιγραφή των κυρίαρχων χαρακτηριστικών στα περισσότερα πλαίσια προσόντων βασίζεται κατά κύριο λόγο σε μια πραγματιστική, παρά μεθοδολογική θεώρηση (Bohlinger & Münk, 2008) (Moll & Krug, 2009). Χαρακτηρίζεται πολύ σημαντικό, κατά τη μελέτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων να ληφθούν υπόψη όχι μόνο οι δείκτες επιπέδων, αλλά και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από κοινού με τα εργαλεία αξιολόγησης, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι πολυπλοκότητες, που σχετίζονται με συμπεριφοριστικές και κονστρουκτιβιστικές διατυπώσεις.

Οι εκτιμήσεις μεγάλης κλίμακας μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: α) στις βασιζόμενες στο σχολείο και β) στις βασιζόμενες στις εργασίες του σπιτιού (UNESCO, 2016). Από τη μία πλευρά, οι εκτιμήσεις, που βασίζονται στο σχολείο αποτελούν αξιολογήσεις εθνικού χαρακτήρα και είναι σχεδιασμένες για τη μέτρηση ειδικών μαθησιακών αποτελεσμάτων σε μια συγκεκριμένη ηλικία ή κλίμακα, σχετική με τους εθνικούς φορείς χάραξης της πολιτικής. Προέρχονται από διακρατικές πρωτοβουλίες, χορηγούνται σε έναν αριθμό κρατών και βασίζονται σε ένα κοινό πλαίσιο, που ακολουθεί παρόμοιες διαδικασίες για να υποχωρήσουν τα δεδομένα σύγκρισης και να αναδειχθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι δημόσιες εξετάσεις στοχεύουν στην πιστοποίηση εξειδικευμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων, που συνδέονται με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και χρησιμοποιούνται συχνά για την επιλογή μαθητών. Από την άλλη πλευρά, οι μαθησιακές εκτιμήσεις, που βασίζονται στις εργασίες του σπιτιού μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να στοχεύσουν σε πληθυσμούς, οι οποίοι δύνανται ή δε δύνανται να εγγραφούν στο σχολείο.

Οι περισσότερες χώρες της Νότιας Ασίας, της Βόρειας Αμερικής και της Ευρώπης συμμετέχουν σε διεθνείς διαγωνισμούς αξιολόγησης μαθητών (όπως το PISA). Εντούτοις, σε χώρες της Νοτίου Αφρικής δεν παρατηρείται αντίστοιχη συμμετοχή (UNESCO, 2016). Παρά τις επανειλημμένες στατιστικές προσπάθειες, διακρατική σύγκριση στις επιδόσεις μαθητών δε μπορεί να υπάρξει. Δεν υπάρχει ένα μέτρο σύγκρισης σε κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο. Ζητούμενο στο πολισχιδές αυτό έργο αποτελεί η παρουσία υπαρκτών αποδείξεων εναρμόνισης των διαφορετικών πλαισίων, των αναφερόμενων πληθυσμών, των αντικειμένων τεστ, της ανάπτυξης διαγωνισμάτων και της ανάλυσης δεδομένων.

Στις διαδικασίες επανάληψης συμπεριλαμβάνονται τα διαγωνίσματα, η ευθυγράμμιση με το αντίστοιχο πλαίσιο, οι προδιαγραφές των διαγωνισμάτων, τα αντικείμενα μελέτης, οι δραστηριότητες της αξιολόγησης, οι αναλύσεις δεδομένων, οι αναφορές, οι αναλυτές δεδομένων, η διάδοση των δεδομένων, η οικοδόμηση και ο διαμοιρασμός δυνατοτήτων από κοινού με την έκδοση εθνικών και διεθνών αναφορών. Πάντως, δεν υπάρχει καθολικό ή παγκόσμιο μαθησιακό μέτρο σύγκρισης (UNESCO, 2016).

Η κυβέρνηση επενδύει σε κάθε μαθητή, με σκοπό την πληροφόρηση και τη βελτίωση της καθολικής μάθησης. Οι φορείς κυβερνητικής πολιτικής οδηγούνται σε ορισμένες επιλογές. Ο έλεγχος, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών χαρακτηρίζονται καίριες, προκειμένου να εντοπιστούν τα σημεία και οι ανάγκες, που απαιτείται να τροποποιηθούν. Σε περίπτωση απουσίας αξιολόγησης το κόστος κρίνεται τεράστιο τόσο για τους αρμόδιους φορείς, που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις οικογένειές τους (UNESCO, 2016). Η πληροφόρηση και το πλαίσιο αντίληψης συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας δίκαιης και αποτελεσματικής κατεύθυνσης. Άλλωστε, θα ήταν πολύ απογοητευτικό να αποδεικνυόταν μετά το πέρασμα πολλών ετών σχολικής ζωής, ότι τελικά οι μαθητές δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την πρόσβασή τους στις υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης και ότι οι ανεπάρκειες στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα διευρύνονται.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να αποδεικνύονται αποτελεσματικά. Για την ικανοποίηση αυτού του σκοπού χρειάζονται επιπλέον συγκρίσιμα δεδομένα, τα οποία

συγκεντρώνονται κάτω από το ίδιο πλαίσιο με εναρμονισμένες μεθοδολογίες και κριτήρια αναφοράς, αποφεύγοντας τις προκαταλήψεις.

Η προσέγγιση κόστους εκφράζεται από τον Hanushek και από τον Woessmann (2013). Πρόκειται για ένα δείγμα περιγραφής, αναφορικά με το πώς οι ικανότητες εισέρχονται στην αγορά εργασίας και επιδρούν στην οικονομία. Ο στόχος της ανάπτυξης πλαισιώνεται ως προαπαιτούμενο μέχρι το 2030, καταλήγοντας στη διαβεβαίωση πως η βελτίωση επέρχεται γραμμικά από τη σημερινή σχολική κατάσταση σε μια προσπάθεια επίτευξης στόχου. Το κέρδος στο οικιακό προϊόν από ένα βελτιωμένο εργατικό δυναμικό εκτιμάται ανάλογα με το υπάρχον εργατικό δυναμικό (2015 – 2095) (UNESCO, 2016). Το project διεξάγεται για 80 χρόνια και έχει στόχο να ανταποκριθεί στο προσδόκιμο ζωής κάποιου, που γεννήθηκε το 2015.

Αν σύγκρινε κανείς το κόστος της εξέτασης (π.χ. το κόστος του PISA των Η.Π.Α. 39.10 δολάρια για κάθε μαθητή) με τη δαπάνη για κάθε μαθητή από την κυβέρνηση (95 δολάρια στην Ευρώπη), είναι ξεκάθαρο πως κρίνεται πανάκριβη η μη αξιολόγηση των μαθητών στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου του ρίσκου ότι δεν παρέχονται στα παιδιά οι απαιτούμενες ικανότητες για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας και αυξάνοντας τις ανεπάρκειες. Αρχικά, οι κοινές παράμετροι αξιοποιούνται στην αίθουσα για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπροσθέτως, αποδεικνύεται ο σύνδεσμος ανάμεσα στην εκπαιδευτική παρουσία και στην οικονομική διεύρυνση. Το γεγονός αυτό, είτε θεωρείται, είτε δε θεωρείται αιτιακή σχέση, αποδεικνύει ότι ακόμα και οι μικρές βελτιώσεις στις ικανότητες του εθνικού εργατικού δυναμικού μπορούν να επιδράσουν καταλυτικά σε μελλοντική ευπορία.

Οι διεθνείς εξετάσεις σχεδιάστηκαν για να αποδείξουν μια σειρά ικανοτήτων, που μπορούν να βελτιωθούν, σχηματίζοντας ουσιαστικά πρόοδο μέσα στις δεκαετίες. Αυτός είναι ο απλός λόγος για τη σταθερότητα σε υψηλό σκορ. Δεν κρίνεται αρκετό να δοθεί σημασία στην εκπαίδευση σε μία κυβερνητική ατζέντα, αλλά απαιτείται η διερεύνηση των πηγών πληροφόρησης σε συνδυασμό με την καθοδήγηση, η οποία προσφέρεται από την πληροφόρηση στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Μεγάλη έμφαση δίνεται από την UNESCO στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την προώθηση της δια βίου μάθησης για όλους. Στόχος είναι η απόκτηση θεμελιωδών ικανοτήτων ως βάση στη δια βίου μάθηση με βαρύτητα στη συνάφεια της μάθησης, όσον



αφορά τον επαγγελματικό, προσωπικό, πολιτισμικό και κοινωνικό χώρο. Για την υλοποίηση αυτού του στόχου απαιτούνται συνδυαστικές βελτιώσεις στη διδασκαλία, την εξάσκηση, την επαγγελματική ανάπτυξη, την προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση των μαθητών απαιτεί συλλογή δεδομένων από πολλαπλές πηγές. Συγκεκριμένα, μελετάται το τι ξέρουν οι εκπαιδευόμενοι, πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γνώση, που έχουν κατακτήσει, ώστε η αξιολόγηση να μπορεί να προσφέρει πληροφορίες για τη διαδικασία και το πλαίσιο, που καθιστούν εφικτή τη μάθηση.

Η μαθησιακή αξιολόγηση χρησιμεύει βοηθητικά προς τους εκπαιδευόμενους και τις οικογένειές τους, τους δασκάλους, τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, την πολιτεία, τους ιθύνοντες, οι οποίοι λαμβάνουν σχετικές αποφάσεις, όσους προσφέρουν δωρεές, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Βέβαια, οι συνηθέστερες λειτουργίες της αξιολόγησης των μαθητών στη σύγχρονη εποχή κινούνται γύρω από τις εξής: πιστοποίηση και επικύρωση της μάθησης, παροχή μιας τεκμηριωμένης βάσης για την ανάπτυξη πολιτικής, διασφάλιση λογοδοσίας για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, διαμόρφωση διδακτικής και μαθησιακής πρακτικής. Ακόμη, καλλιεργείται η δικαιοσύνη και διευρύνεται το πεδίο εφαρμογής για τα άτομα, τις κοινότητες και τις κοινωνίες, ενώ δημιουργούνται προοπτικές βελτίωσης για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, την παιδαγωγική εξάσκηση του δασκάλου και τα ίδια συστήματα αξιολόγησης.

Οι προαναφερθέντες στόχοι της αξιολόγησης των μαθητών είναι πλήρως εναρμονισμένοι με τους στόχους της UNESCO για την εκπαίδευση. Ειδικότερα, υποστηρίζεται η ευθεία αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων. Διαχέεται η γνώση και δημιουργούνται δίκτυα σχεδιασμού και χρήσεων αξιολογήσεων μάθησης. Παρέχονται πεδία, όπου τα θέματα μπορούν να συζητηθούν ανοιχτά και να αναδειχθούν τα σημεία, που πρέπει να προσαρμοστούν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ενδυναμώνονται ατομικές και θεσμικές δυνατότητες μέσω εξάσκησης τεχνικής βοήθειας. Ενοποιούνται και τυποποιούνται υφιστάμενα δεδομένα για την παρακολούθηση της προόδου σε εθνικό επίπεδο, σε περιφερειακό και σε παγκόσμιο επίπεδο. Διεξάγεται έρευνα για την ενημέρωση πολιτικών και στρατηγικών για τη βελτίωση της μάθησης και το

συμμετοχικό κεφάλαιο. Έτσι, προωθείται η συνοχή και η συνεργασία όλων των επιμέρους παραγόντων της αξιολόγησης των μαθητών.

Μελετώντας τους στόχους, που έχει θέσει η UNESCO μέχρι το 2030 για την εκπαίδευση, διακρίνεται μεταξύ άλλων, η ελεύθερη, ποιοτική και δίκαιη ολοκλήρωση από όλα τα αγόρια και όλα τα κορίτσια του δημοτικού και του γυμνασίου, οδηγώντας σε ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα. Όλα τα αγόρια και τα κορίτσια να έχουν πρόσβαση στην ποιοτική πρώιμη παιδική ανάπτυξη και τη φροντίδα. Να εξαλειφθούν οι ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων, να υπάρχει ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, ακόμα και για ευάλωτα άτομα.

Όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτούν τη γνώση και τις ικανότητες, που προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη, τη συμπερίληψη, τους αειφόρους τρόπους ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον ειρηνικό πολιτισμό και όχι τη βία, την ιδιότητα του πολίτη στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, την εκτίμηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και την πολιτισμική συμβολή στην αειφόρο ανάπτυξη. Να οικοδομηθούν χαρακτηριστικά αναβαθμισμένης εκπαίδευσης, που θα παρέχουν ασφάλεια και ευαισθησία στους μαθητές. Να αυξηθούν οι δάσκαλοι με προσόντα, ενδυναμώνοντας μια διεθνή συνεργασία για εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η πρόοδος στην εκπαίδευση είναι σημαντική για όλους τους στόχους της αειφόρου ανάπτυξης. Αυτοί, που επηρεάζουν άλλους παράγοντες της ανάπτυξης πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους την εκπαίδευση, η οποία αλληλεπιδρά με άλλα επιστημονικά πεδία, στα πολιτικά τους σχέδια. Παρ' ότι υπάρχουν ορισμένοι διεθνείς δείκτες εκπαιδευτικής επιτυχίας, δε μπορούν να απευθύνονται σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, η οποία τελεί υπό την αιγίδα της UNESCO, έχει υποβάλλει κάποιες σχετικές προτάσεις σε εθνικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο. Οι προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στο εθνικό επίπεδο αφορούν την αξιοποίηση των ευρημάτων για τις ανισότητες από το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να επιλεγούν αντίστοιχα ερωτήματα σε μελλοντικές έρευνες νοικοκυριών. Επίσης, αφορούν την εγκαθίδρυση εθνικού πλαισίου αξιολόγησης, που να ελέγχει μια γκάμα μαθησιακών αποτελεσμάτων συμπεριλαμβανομένων των ικανοτήτων εκείνων, που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Η εστίαση στην ποιότητα της

εκπαίδευσης πρέπει να σημαίνει πολλά περισσότερα από τη μονοδιάστατη εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Θα πρέπει να συγκαταλέγονται σε αυτή τα ανάλογα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια. Επιπροσθέτως, γίνεται αναφορά στην κατανομή των καλύτερων δυνατών πρακτικών, στα πλαίσια οργανισμών και περιφερειακής συνεργασίας. Επιπλέον, η χρήση αποτελεσμάτων μιας εθνικής μεθόδου αποσκοπεί στη βελτίωση ελέγχου της χρηματοδότησης του σχολείου (UNESCO, 2016).

Σε περιφερειακό επίπεδο, η εμπλοκή περιφερειακών οργανισμών μπορεί να δράσει επικουρικά, ώστε η παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα να καταστεί πιο συγκεκριμένη για τα πλαίσια, που χρησιμοποιούν τα μέλη τους (UNESCO, 2016). Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι προτάσεις εστιάζουν στην εισαγωγή ενός διεθνούς προγράμματος – μελέτης, αφιερωμένο στην εκπαίδευση και στην υποστήριξη του ελέγχου των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το γεγονός αυτό θα σήμαινε τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς μεταξύ των χορηγών και μία κοινή δεξαμενή πόρων για τη σχολική μονάδα.

Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χρειάζονται ορισμοί για το ποια μαθησιακά αποτελέσματα χαρακτηρίζονται χρήσιμα και αποτελεσματικά, ώστε να μπορούν να αποβούν συγκρίσιμα, διακρατικά και συνεπώς να μπορούν να ελέγχονται και να εξετάζονται παγκόσμια. Οι χώρες πρέπει να δίνουν αναφορά για παιδιά και εφήβους, που ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα, όχι μόνο για όσους μαθητές πηγαίνουν στο σχολείο, αλλά και εκείνους, που αποχωρούν πρόωρα, ώστε να υπάρχει μία πλήρης εικόνα. Ειδικότερα, όσον αφορά την πρώιμη παιδική φροντίδα και εκπαίδευση, οι εθνικές και οι διεθνείς μελέτες πρέπει να συνταχθούν καλύτερα, ώστε να μπορεί να ελεγχθεί η συμμετοχή σε όλο το φάσμα των παιδικών υπηρεσιών. Στοχοθετούνται οι ικανότητες, οι οποίες θα αποβούν χρήσιμες για την περίοδο εργασίας του ατόμου, η δικαιοσύνη, ο γραμματισμός και η αριθμητική, η αειφόρος ανάπτυξη και η παγκοσμιοποίηση, τα ασφαλή αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα, οι υποτροφίες και η χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ορισμένα βήματα για την επίτευξη μιας ισοκατανεμημένης καθολικής αειφόρου εκπαίδευσης. Αρχικά, απαιτείται η υποστήριξη

συνεργασιών μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων και των μελών. Επιπροσθέτως, χρειάζεται η ενσωμάτωση της επίσημης και μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στις κυβερνητικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση πολύπλοκων προβλημάτων. Η εκπαίδευση μπορεί να αποδειχθεί ένα σημαντικό μέσο για τη μείωση της ανισότητας, αλλά δε μπορεί να θεωρηθεί ως μοναδική λύση. Ακόμη, όσο αυξάνεται το επίπεδο και η πρόνοια της χρηματοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο εμπλουτίζονται οι πόροι του. Άξίζει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην αειφορία του πλανήτη, θέμα άρρηκτα συνδεδεμένο με την εκπαίδευση για τη μείωση της υποβάθμισής του και των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής. Η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργήσει ως εργαλείο, προκειμένου να περιοριστεί η φτώχεια και ταυτόχρονα να τονωθούν οι πράσινες και χωρίς αποκλεισμούς οικονομίες.

Κρίνεται επιτακτική η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων, ώστε να μειωθούν τα εμπόδια και να υπάρχει πλήρης συμμετοχή χωρίς διακρίσεις. Στο ίδιο πλαίσιο, στοχοθετείται από την UNESCO η προσβασιμότητα στην εκπαίδευση, η ενίσχυση της καινοτομίας, η δίκαιη εκπαίδευση και για τα δύο φύλα, αλλά και ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Προαπαιτούμενο αποτελεί η διασφάλιση της ειρήνης, η καλλιέργεια της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση, η καταπολέμηση της βίας, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και το «άνοιγμά» του στην τοπική κοινωνία, η ανάπτυξη της πολυγλωσσίας στους εκπαιδευτικούς, καθώς και η διαμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών χωρίς αναπαραγωγή των διακρίσεων, σύμφωνα με την UNESCO (UNESCO, 2016). Απώτερος σκοπός είναι η εξασφάλιση επαρκούς χρηματοδότησης, πολιτικής συνοχής και πολυτομεακής χωρητικότητας.

## **Γ.2 Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την αξιολόγηση των μαθητών**

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (αναφέρεται συχνά και ως Κομισιόν) αποτελεί θεσμικό όργανο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και έχει ως απώτερο σκοπό την προστασία των κοινοτικών συμφερόντων των χωρών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ιδρύθηκε το

1953, έχει ως έδρα της τις Βρυξέλες και διατηρεί τα γραφεία της στο Λουξεμβούργο, ενώ διαθέτει και περαιτέρω αντιπροσωπείες σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διατυπώνει νέες προτάσεις, αναφορικά με τις ευρωπαϊκές νομοθετικές πράξεις, τις οποίες υποβάλλει στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ταυτόχρονα, συνιστά εκτελεστικό όργανο της Ένωσης, έχοντας υπ' ευθύνη της την εφαρμογή των κοινών πολιτικών και την εξασφάλιση της εφαρμογής της ευρωπαϊκής νομοθεσίας. Επιπροσθέτως, αναλαμβάνει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης από κοινού με τον οικονομικό προϋπολογισμό της.

Οι χώρες – μέλη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής καλούνται «επίτροποι». Με τον όρο «Ευρωπαϊκή Επιτροπή» εννοείται το σώμα των επιτρόπων, που ασκούν τη διοίκηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Κάθε κράτος – μέλος εκπροσωπείται από έναν επίτροπο. Κάθε χώρα - μέλος της Επιτροπής έχει ευρωπαϊκό ρόλο, αναλαμβάνοντας τη διαχείριση ενός χαρτοφυλακίου, που του ανατίθεται από τον πρόεδρο. Η διαχείριση στηρίζεται σε ενιαίο ευρωπαϊκό πλαίσιο και δεν επηρεάζεται από κρατικές υποδείξεις. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί το δικαίωμα πρωτοβουλίας, το οποίο κατέχει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προς τη νομοθετική διαδικασία. Με άλλα λόγια, έχει τη δυνατότητα να θέτει προτάσεις νέας ευρωπαϊκής νομοθεσίας στο Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο, με σκοπό να προτάξει τα συμφέροντα της Ένωσης ή να επιλυθεί ένα ζήτημα.

Ταυτόχρονα, λειτουργεί, όμως, και ως εκτελεστικό όργανο, συμβάλλοντας στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προϋπολογισμού της Ένωσης, τη διαχείριση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, καθώς και τη διασφάλιση της πραγματοποίησης των πολιτικών που έχουν επικυρωθεί. Αρμοδιότητα της Επιτροπής είναι επίσης η εκπροσώπηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η διαπραγμάτευση διεθνών συμφωνιών. Ο πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προκύπτει κατόπιν ανάλογης πρότασης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και έγκρισης από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Το πρόσωπο αυτό δίνει τις πολιτικές κατευθύνσεις για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αναλαμβάνει την επιλογή των επιτρόπων από καταλόγους υποψηφίων και η θητεία του διαρκεί πέντε έτη. Με δική του πρωτοβουλία, ανατίθενται στους επιτρόπους οι τομείς πολιτικής, τους οποίους θα έχουν υπ' ευθύνη τους.

Οργανώνονται διαφορετικές Γενικές Διευθύνσεις και υπηρεσίες, αρμόδιες για συγκεκριμένους τομείς, σε καθεμιά από τις οποίες προΐσταται ένας Γενικός Διευθυντής, που ενημερώνει τον αρμόδιο επίτροπο. Κατ' ουσίαν, Οι Γενικές Διευθύνσεις θέτουν τις νομοθετικές προτάσεις, πραγματοποιώντας διαβουλεύσεις, συνεργαζόμενες με τα αρμόδια υπουργεία των χωρών μελών. Οι προτάσεις ψηφίζονται και τίθενται σε εφαρμογή.

Αξίζει να αναφερθεί πως η πρώτη μορφή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προήλθε από τη συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα, όπως υπογράφηκε στις 18 Απριλίου του 1951. Με τις συνθήκες της Ρώμης, το 1957, προέκυψαν η Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας και η Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Ατομικής Ενέργειας. Τα σώματα αυτά αργότερα συγχωνεύθηκαν και συγκροτήθηκε η ενιαία Ευρωπαϊκή Επιτροπή, όπως οριζόταν από την Ενοποιημένη Συνθήκη, η οποία συνάφθηκε στις 8 Απριλίου 1965. Η ενιαία επιτροπή του 1967, οπότε και ξεκίνησε τη λειτουργία της, αποτελεί ουσιαστικά το όργανο που λειτουργεί ως τη σύγχρονη εποχή.

Όσον αφορά το πεδίο της Εκπαίδευσης, η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διακρίνεται από οκτώ αξίες, οι οποίες την καθοδηγούν: τη συνοχή, τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, την εμπιστοσύνη από κοινού με την κοινή ευθύνη, την υποστήριξη της καινοτομίας, τη διάχυση της κατανόησης και του διαλόγου, τα δίκτυα, την οικοδόμηση δυνατότητας για ανάδειξη δεδομένων, αλλά και τα διαφορετικά δεδομένα για μια ισορροπημένη οπτική (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Αδιαμφισβήτητα, ένα ενιαίο μοντέλο διασφάλισης ποιότητας της εκπαίδευσης δεν ταιριάζει σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Εντούτοις, απαιτείται να τίθενται στόχοι και να μετριέται η πρόοδος των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και της μάθησης των μαθητών. Να οργανώνεται ο σχεδιασμός της διασφάλισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία κρίνονται πολύ διαφορετικά μεταξύ τους, αποεντρωμένα και πολυεπίπεδα. Να υποστηρίζεται και να ενθαρρύνεται ο εποικοδομητικός διάλογος και να καλλιεργούνται πολιτισμοί εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαίδευσης και αρμόδιων φορέων. Να επιβεβαιωθεί η διαφάνεια των δεδομένων της

διασφάλισης της ποιότητας, αποφεύγοντας την πίεση. Να δίνεται προτεραιότητα σε ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, έχουν δημιουργηθεί πλαίσια και συμπεριλαμβάνουν μεμονωμένα ή από κοινού επιθεωρήσεις, εθνικές αξιολογήσεις μαθητών, σχολική αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Κρίνεται απαραίτητο να κατανοηθεί τι είναι αυτό, που δουλεύει καλύτερα για τη μάθηση, για ποιον και κάτω από ποιες συνθήκες.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών από μόνα τους δε μπορούν να παρέχουν τη στρογγυλεμένη προοπτική, που αρμόζει για την υποστήριξη των αποφάσεων Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οι οποίες σχετίζονται με κατανομή πόρων, προγράμματα για την υποστήριξη της ένταξης, την ανάπτυξη προγραμμάτων κ.ο.κ. Τα στοιχεία, που χαράζουν την Εκπαιδευτική Πολιτική προωθούν την ανάπτυξη στρατηγικών, ώστε να δώσουν κατεύθυνση σε ένα ευρύ φάσμα αναγκών, κατά την περίπτωση του συνδυασμού των πηγών. Οι δάσκαλοι πρέπει να συγκεντρώνουν λεπτομερέστερα δεδομένα, ώστε να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Το παιδί χρειάζεται ενθάρρυνση από τον δάσκαλο, ενώ ταυτόχρονα κρίνεται σκόπιμο να καλλιεργήσει δεξιότητες αυτοαξιολόγησής του ήδη από μικρή ηλικία. Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης πρέπει να αναβαθμιστεί και να υποστηριχθεί, όπως επίσης και η αλληλοδιδασκτική μάθηση, κατά την οποία ο ένας μαθητής μαθαίνει από τον άλλον.

Η εσωτερική αξιολόγηση των μαθητών προσφέρει στοιχεία και πληροφορίες για όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος (εργαλεία, μέθοδοι, σχολείο, αποτελεσματικότητα προσωπικού, παράγοντες, που επηρεάζουν, εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, ατομικά αποτελέσματα μαθητών). Ειδικότερα, παρέχει πιο λεπτομερή και έγκαιρα δεδομένα, σημαντικά για την ανάπτυξη, σε επίπεδο σχολείου, αλλά και την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Από την άλλη πλευρά, η εξωτερική αξιολόγηση παρέχει δεδομένα σημαντικά για πολιτικές αποφάσεις, κατανομή των πόρων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Η βελτίωση του σχολείου διαρθρώνεται σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Σύμφωνα με μελέτες του ΟΟΣΑ, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις περιοχές, που λαμβάνουν υπόψη τους τις εκτιμήσεις και τις αλλαγές, στις οποίες προβαίνουν σε καθοδηγητική σχέση και πρακτική. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί πως όταν οι αξιολογήσεις δίνουν έμφαση στη βελτίωση και δε συνδέονται με προσφορές ή βραβεία κινήτρων / ανταμοιβές, κρίνεται πιο πιθανό οι εκπαιδευτικοί να είναι ανοιχτοί, σχετικά με τις προκλήσεις και τις αντιληπτές αναπτυξιακές τους ανάγκες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Τα πλαίσια αξιολόγησης, τα οποία συνδέονται με τις σχολικές προτεραιότητες για αναπτυξιακά σχέδια μπορούν να ενισχύσουν τις ευκαιρίες για συλλογική επαγγελματική μάθηση μέσα σε ένα σχολείο. Απαιτείται εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ παραγόντων εσωτερικής αξιολόγησης και παραγόντων εξωτερικής αξιολόγησης, προκειμένου η αξιολόγηση να καθίσταται αποτελεσματική για τη σχολική ανάπτυξη. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη προωθεί, επίσης, την καινοτομία και την ανταλλαγή ιδεών.

Σε εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία έχουν παραδοσιακά υιοθετήσει μια κατακόρυφη προσέγγιση για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης με τις εξωτερικές επιθεωρήσεις, οι οποίες θεωρούνται έλεγχος των εκπαιδευτικών συστημάτων, πιθανότατα θα χρειαστεί λίγος χρόνος για να μεταβληθούν νοοτροπίες και αντιλήψεις, σχετικά με τις προθέσεις διαφορετικών παραγόντων. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται σημαντικό να διατηρείται κάποιο επίπεδο λογοδοσίας και διαφάνειας των δεδομένων απόδοσης μαθητών και μαθητριών.

Ακόμη, οι μέθοδοι διασφάλισης της ποιότητας πρέπει να επιτύχουν τη σωστή ισορροπία μεταξύ της σημασίας της εμπιστοσύνης και της ανάγκης επαλήθευσης των αποτελεσμάτων. Οι διευθυντές των σχολείων και οι δάσκαλοι χρειάζονται ευκαιρίες για να αναλάβουν σοβαρά ρίσκα, προκειμένου να καινοτομήσουν και να αναπτυχθούν. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή στα δεδομένα, όσον αφορά τον αντίκτυπο των καινοτομιών, συμπεριλαμβανομένων των δυνατοτήτων για ενδεχόμενα απρόβλεπτα αποτελέσματα.

Το ρίσκο είναι σύμφυτο με τη διαδικασία της καινοτομίας. Τα συστήματα, τα οποία υποστηρίζουν τη συνέργεια εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης θα χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ανθεκτικότητα για τη σύνθετη διαδικασία ουσιαστικής



αλλαγής. Αυτό περιλαμβάνει κοινή συμμετοχή στην ποιότητα και τα αποτελέσματα, άνοιγμα σε νέες ιδέες, ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, ικανότητα να ανταποκριθούν γρήγορα στις προσδιορισμένες ανάγκες.

Οι προσεγγίσεις διασφάλισης ποιότητας θα πρέπει να υποστηρίζουν την ανάπτυξη μιας κοινής γλώσσας και κοινής κατανόησης μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων ότι ο θεμελιώδης σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η υποστήριξη της σχολικής ανάπτυξης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Δίκτυα μεταξύ σχολείων και ευρύτερων τοπικών κοινοτήτων μπορούν να υποστηρίξουν συλλογικές δεσμεύσεις, να χτίσουν κοινωνικό και πνευματικό κεφάλαιο, αλλά και να πυροδοτήσουν νέες συνεργασίες μεταξύ των σχολικών συστημάτων.

Κατά τη διερεύνηση των κειμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης, συναντούμε ορισμένους επιμέρους στόχους, που έχουν τεθεί. Η ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων ανάμεσα στα παιδιά εντός του σχολικού πλαισίου με την υποστήριξη ανταλλαγής ιδεών, η ενίσχυση της συμπερίληψης, η επένδυση χρόνου και γνώσης από τη μεριά του παιδιού, αλληλεπιδρώντας στα πλαίσια των ομάδων, η ανακάλυψη της γνώσης και η προώθηση της αυτενέργειας, η ενθάρρυνση του μαθητή σε συνδυασμό με την ενδυνάμωσή του, η ύπαρξη επαρκών πόρων και τα κίνητρα, που αφορούν τη μάθηση, συνιστούν τις κυριότερες επιδιώξεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Οι επενδύσεις στην καλλιέργεια ικανοτήτων των φορέων σε σχολικό και τοπικό επίπεδο μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη τεχνικών γνώσεων για δημιουργία, ερμηνεία και χρήση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, αλλά και ενίσχυση εσωτερικής υποστήριξης για την αξιολόγηση του μαθητή. Αυτός είναι ένας σημαντικός παράγοντας, που διασφαλίζει το σχολείο. Επιπρόσθετα, με την αυτοαξιολόγηση υποστηρίζεται η ανάπτυξη του σχολείου.

Διαφορετικοί τύποι ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων συγκεντρώθηκαν με την πάροδο του χρόνου και κρίνονται πλέον απαραίτητοι για μια ισορροπημένη κατανόηση της σχολικής ανάπτυξης και της προόδου των μαθητών. Αυτά τα δεδομένα θα πρέπει να επικοινωνούν αυθεντικές αφηγήσεις των σχολείων και να προσφέρουν πληροφορίες, που

χαρακτηρίζονται απαραίτητες για την υποστήριξη της λήψης αποφάσεων εντός των σχολικών δομών, αλλά και των σχολικών συστημάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό οι χώρες μέλη να λαμβάνουν υπόψη τους τις οκτώ αρχές, όπως προαναφέρθηκαν, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσής τους. Αυτές, σε ευρωπαϊκό επίπεδο μπορούν να επιτευχθούν με την υποστήριξη της αλληλοδιδασκτικής μεταξύ των συνομηλίκων, με την ανάληψη πρωτοβουλιών, αναφορικά με τη δημιουργία, την ερμηνεία και τη χρήση δεδομένων στα διαφορετικά επίπεδα από κοινού με τη σχετική ανάπτυξη ικανοτήτων, καθώς και με τον έλεγχο αυτής της δουλειάς, ώστε να διαπιστωθεί η χρησιμότητα και να προσαρμοστεί αναλόγως ο μελλοντικός σχεδιασμός.

Σε εθνικό επίπεδο, η αφετηρία μπορεί να γίνει από τα «δυνατά» σημεία του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, να συνεχιστεί με τον τακτικό σχεδιασμό, ο οποίος εκπληρώνεται με διάλογο από κοινού με τους αρμόδιους φορείς, την παροχή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε σχολείου και την επιλογή ανάλογων εναλλακτικών παιδαγωγικών μεθόδων και εν τέλει να ενισχυθεί με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, τη συνοχή των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας από κοινού με άλλες πολιτικές και το όραμα του εκπαιδευτικού μέλλοντος.

Παρουσιάζουν σπουδαίο ενδιαφέρον ο προσανατολισμός και οι τρόποι, με τους οποίους μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα κατά την αξιολόγηση των μαθητών, όπως περιγράφονται στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Κληρονομιάς, 2017). Η σοβαρή επένδυση του κράτους στους εκπαιδευτικούς και στη σχολική ηγεσία, καθώς και η στήριξή του σε αυτούς επιδρά στις επιδόσεις των παιδιών. Η χρηστή διακυβέρνηση συστημάτων σχολικής εκπαίδευσης, η ισορροπία μεταξύ αυτονομίας και λογοδοσίας σχολείων, η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης, οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας και προπαντός η οργανωμένη καταπολέμηση της σχολικής διαρροής προωθεί την ισοτιμία, διευκολύνει την ένταξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο και θέτει τις βάσεις για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των παιδιών.

Οι λύσεις για την αντιμετώπιση κοινών προκλήσεων και την εφαρμογή στοχοθετημένων μεταρρυθμίσεων μπορεί να ποικίλουν, ανάλογα με τις εθνικές, περιφερειακές και τοπικές συνθήκες. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καλεί τα μέλη της να εστιάσουν στην εξασφάλιση ποιοτικής ενταξιακής εκπαίδευσης, την ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας, αλλά και τη στροφή προς αποτελεσματική, δίκαιη και αποδοτική διακυβέρνηση (Κληρονομιάς, 2017).

Η εξασφάλιση της ποιοτικής ενταξιακής εκπαίδευσης, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη των ταλέντων και των δυνατοτήτων όλων των μαθητών μπορεί να πάρει σάρκα και οστά με την εφαρμογή της ολιστικής προσέγγισης στο σχολείο, ώστε να επιδιωχθεί η ευημερία όλων των μελών της κοινότητας. Επίσης, η απόκτηση στέρεας γνώσης από κοινού με την ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη συμβάλλει προς την ίδια κατεύθυνση. Επιπλέον, η υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνδυασμό με την ύπαρξη κινήτρου για μάθηση και την καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων αποτελεί βασικό θεμέλιο.

Η ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας μπορεί να υλοποιηθεί με την εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς, η οποία καλύπτει όλα τα στάδια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας (βασικό ρόλο έχει η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης). Η εξασφάλιση ελκυστικότερης σταδιοδρομίας για τους μαθητές με παροχή ποιοτικής αρχικής εκπαίδευσης και με επένδυση στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλλει στην ενδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης. Ακόμη, η στήριξη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών με τον θεσμό του mentoring και η ενίσχυση της στοχευμένης συνεργασίας καινοτόμων και παιδαγωγικών πρακτικών ενισχύει τον ρόλο των διδασκόντων (Κληρονομιάς, 2017).

Η στροφή προς μία αποτελεσματική, δίκαιη και αποδοτική διακυβέρνηση στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής καθιστά απαραίτητη την επίτευξη ισορροπίας μεταξύ της αυτονομίας και της λογοδοσίας, πράγματα τα οποία καλλιεργούν ένα στέρεο έδαφος, πάνω στο οποίο μπορεί να ανθίσει η βελτίωση και η καινοτομία. Η αυτοαξιολόγηση, η ποσοτική αξιολόγηση των μαθητών σε συνδυασμό με την ποιοτική, η υποστήριξη τεκμηριωμένης χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς και η επιδίωξη επαρκούς και

αποτελεσματικής δαπάνης στη σχολική εκπαίδευση παίζουν σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση.

Έτσι, προτείνεται μια σειρά πρακτικών στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Κληρονομιάς, 2017) για το ευαίσθητο πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μπορούν να αξιοποιηθούν οι σχολικές συμπράξεις, το e-twinning, η πρακτική εμπειρία στο εξωτερικό και η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, ώστε να χρησιμοποιηθούν εκτενέστερα πρακτικές, οι οποίες αποδείχθηκαν χρήσιμες και αποτελεσματικές. Κομβικό ρόλο μπορεί να παίξει η μάθηση στην ψηφιακή εποχή, η στήριξη της εκπαίδευσης στους τομείς των θετικών επιστημών (Science, Technology, Art, Maths) (STEM). Επιπρόσθετα, πρέπει να ενισχυθούν δραστηριότητες ομαδικής μάθησης και να ενταχθούν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο ή τις ενδεχόμενες ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Τέλος, απαιτείται η υποστήριξη της έρευνας με αντικείμενο την εκπαίδευση και η υποβοήθηση κρατών μελών για σχεδιασμό και εφαρμογή μείζονων μεταρρυθμίσεων της σχολικής εκπαίδευσης.

Τόσο ο σχεδιασμός, όσο και η υλοποίηση της αξιολόγησης των μαθητών πρέπει να χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, αξιοπιστία και διαφάνεια (Maxwell & Staring, 2018). Στο ευρύ αυτό φάσμα της μαθητικής αξιολόγησης εντάσσεται η σχολική αυτοαξιολόγηση, η εξωτερική αξιολόγηση, τα εθνικά προσόντα και εξετάσεις κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς ή τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σε πολλές χώρες, σκόπιμα δεν υπάρχουν εξετάσεις εθνικού χαρακτήρα, μέχρι την εισαγωγή των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά τις μεθόδους ελέγχου των μαθητών, μπορούν να επιτευχθούν με πολλαπλούς τρόπους, αρκεί να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις. Η παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών, αποθαρρύνοντας ταυτόχρονα τη μεμονωμένη αξιολόγηση του σχολείου και την κατάταξή του αποφορτίζουν το παιδί. Απαιτείται δίκαιη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, αλλά και ιδιαίτερη μέριμνα, ώστε να μην αποθαρρύνονται άσκοπα οι ευάλωτοι μαθητές. Οι δάσκαλοι πρέπει να σκιαγραφήσουν τις ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους. Η βελτίωση της ποιότητας και της εμπιστοσύνης αποτελεί τη βάση για την αναβάθμιση του σχολείου. Η ισορροπημένη

κατανόηση της ανάπτυξης των μαθητών, προσανατολισμένη στο μέλλον ικανοποιεί την ανάγκη για προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη των νέων. Όλα αυτά από κοινού με την ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών σφυρηλατούν ενεργούς πολίτες για την κοινωνία (Maxwell & Staring, 2018).

Διερευνώντας τα μέτρα, στα οποία έχει προβεί η Κομισιόν για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης ξεχωρίζει το εύρος και η ποιότητα των πληροφοριών, η πρόταση για ένα ενιαίο ευρωπαϊκό πλαίσιο και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων αμοιβαίας μάθησης. Έτσι, ενσωματώνονται στοιχεία, τα οποία αφορούν πτυχές, όπως ο μαθητής, η ευημερία, η ένταξη, η ανάπτυξη στάσεων των νέων και οι αξίες. Η ενίσχυση των δραστηριοτήτων αμοιβαίας μάθησης μεταξύ των κρατών μελών εστιάζει σε στρατηγικές διασφάλισης της ποιότητας των σχολικών συστημάτων.

Μέσα από τη μελέτη των επίσημων κειμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, διακρίνονται ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, από τα οποία διαπνέεται τόσο για η αξιολόγηση των μαθητών, όσο και το φάσμα της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (O'Shea & Hougaard, 2019). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δια βίου εκπαίδευση και στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στοχοθετείται η διατύπωση ξεκάθαρων των προσδοκιών και των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Ενθαρρύνεται η έρευνα και η αναζήτηση, ενώ καλλιεργούνται όχι μόνο οι γνώσεις, αλλά και οι ικανότητες των παιδιών εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Παρέχονται κίνητρα, με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι μαθήτριες να εμπλέκονται σε συνεργατικές δραστηριότητες. Όλα αυτά προσαρμόζονται και είναι πλήρως εναρμονισμένα με το κοινό όραμα του σχολείου.

Οι νέες μαθησιακές μέθοδοι, που επιλέγονται και χρησιμοποιούνται πρέπει να διακατέχονται από συγκεκριμένα στοιχεία. Δημιουργούν έναν ενεργητικό ρόλο του μαθητή στη δια βίου ανάπτυξη των ικανοτήτων του και προάγουν τόσο την ατομική όσο και τη συνεργατική μάθηση. Η διερεύνηση και η μάθηση πραγματοποιούνται κυρίως βάσει του έργου και λιγότερο της θεωρίας. Ενισχύεται σημαντικά η διεπιστημονική συνεργασία των μαθητών, ώστε να διευρυνθούν οι πνευματικοί τους ορίζοντες. Οικοδομούνται σχολεία με γλωσσική ενημερότητα, εξασκώντας τη βέλτιστη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών όχι μόνο από το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και από τους

εκπαιδευομένους. Επιχειρείται μια ολιστική σχολική προσέγγιση για την ευημερία, η οποία υποστηρίζει από τη μία την κοινωνική και από την άλλη τη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, προωθώντας στο βαθμό, που κρίνεται εφικτό τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.

Η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί σε διάφορους χώρους, όπως μουσεία, γκαλερί, εργαστήρια, θέατρα, ακόμα και σε άλλες χώρες (Sotiriou & Bogner, 2008). Από το γεγονός αυτό, προκύπτει πως, είτε μπορεί να προσαρμοστεί το ήδη υπάρχον μαθησιακό περιβάλλον, είτε μπορούν να δημιουργηθούν νέοι χώροι μάθησης μέσα στο σχολείο. Είναι ευρέως διαδεδομένο το γεγονός πως η μάθηση αποκτιέται και σε χώρους εκτός σχολείου, ιστοτόπους ή άλλα ψηφιακά περιβάλλοντα, ακόμα και σε άλλες χώρες ή επιστρατεύοντας διατομεακές συμπράξεις.

Τέλος, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και στην καλλιέργεια ψηφιακών ικανοτήτων από τους μαθητές, διαδικασία η οποία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την κυβερνητική βούληση για εξάπλωση της ψηφιοποίησης στην εκπαίδευση. Η προώθηση της καινοτομίας, η μάθηση βασισμένη στη μέθοδο project από κοινού με τη συμπερίληψη και την κοινωνική συνοχή στην εκπαίδευση εδραιώνουν την απόκτηση της γνώσης και την καλλιέργεια των επιδιωκόμενων ικανοτήτων από τον μαθητή.

### **Γ.3 Η προσέγγιση του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση των μαθητών**

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) (Organisation for Economic Co-operation and Development) (OECD) αποτελεί έναν διεθνή οργανισμό, στον οποίο συγκαταλέγονται κατά κύριο λόγο τα αναπτυγμένα κράτη, τα οποία ασπάζονται τις αξίες της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, της οικονομίας της ελεύθερης αγοράς.

Αρχικά, συστάθηκε το 1948 ως Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας (Organisation for European Economic Co-operation - OEEC) και πρώτος Γενικός Γραμματέας του Οργανισμού ήταν ο Ρομπέρ Μαρζολίν, γαλλικής εθνικότητας, αναλαμβάνοντας τη διαχείριση του σχεδίου Μάρσαλ, προκειμένου η Ευρώπη να καταφέρει να ανοικοδομηθεί μετά το πέρας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Με το

πέρασμα των χρόνων, άρχισαν να συμμετέχουν ως μέλη και χώρες εκτός Ευρώπης, οπότε το 1960, ο οργανισμός μετονομάστηκε σε Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης.

Στα πλαίσια δράσης του ΟΟΣΑ, τα κράτη μέλη έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν πολιτικές πρακτικές, να αντιμετωπίσουν κοινά τους προβλήματα, να σκιαγραφήσουν τις καλές πρακτικές, καθώς και να ανταποκριθούν συντονισμένα απέναντι στις εσωτερικές και διεθνείς πολιτικές. Έδρα του ΟΟΣΑ είναι το Παρίσι, όπου βρίσκεται η γραμματεία του οργανισμού. Η γραμματεία συλλέγει στοιχεία, εξετάζοντας ταυτόχρονα τις τάσεις, τις αναλύσεις και τις προβλέψεις οικονομικής ανάπτυξης. Παράλληλα, μελετώνται οι κοινωνικές μεταβολές και ενδεχόμενα εξέλιξης στο πεδίο του περιβάλλοντος, του εμπορίου, της γεωργίας, της τεχνολογίας, της φορολογίας και της εκπαίδευσης.

Ο ΟΟΣΑ, δίνοντας έμφαση στη σχέση και δέσμευση του με τις επιχειρήσεις, τα συνδικάτα και διάφορους φορείς της κοινωνίας, προετοιμάζει το έδαφος για κοινωνικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές, περιβαλλοντικές μεταβολές. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συμμετέχει στο έργο του ΟΟΣΑ, από κοινού με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το πρώτο μη ευρωπαϊκό κράτος που έγινε μέλος στον ΟΟΣΑ ήταν η Χιλή στις 15 Δεκεμβρίου 2009. Πλέον, είκοσι τέσσερα κράτη λαμβάνουν μέρος ως κανονικοί παρατηρητές ή πλήρεις συμμετέχοντες στις επιτροπές του Ο.Ο.Σ.Α, ενώ σχεδόν 50 κράτη συμμετείχαν στις ομάδες εργασίας, τα σχέδια ή τα προγράμματα του Οργανισμού. Ο Ο.Ο.Σ.Α. συντονίζει τις ενέργειες ενός εποικοδομητικού πολιτικού διαλόγου και συνοικοδομεί με τα κράτη μέλη τις προϋποθέσεις ώστε να εκπληρωθούν τα αποτελέσματα των πολιτικών συζητήσεων.

Εστιάζοντας το έργο του ΟΟΣΑ στο πεδίο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στην αξιολόγηση των μαθητών, όπως περιγράφεται μέσα από επίσημα κείμενα του οργανισμού, συναντάται η διάρθρωση δύο συχνών μορφών αξιολόγησης: η τελική αξιολόγηση και η διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών (OECD, 2008). Από τη μία πλευρά, η τελική αξιολόγηση χρησιμοποιείται σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό στο σύγχρονο σχολείο και θέτει πολλαπλούς στόχους. Μετρά τι έχουν μάθει τα παιδιά και αποβιβάζει αν και κατά πόσο κατακτήθηκαν οι προαπαιτούμενοι στόχοι. Στην

περίπτωση, που τα αποτελέσματα δεν είναι τα επιθυμητά οι μαθητές υποβάλλονται σε περαιτέρω διδασκαλία.

Από την άλλη πλευρά, η διαμορφωτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται σε χαμηλότερο ποσοστό από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηρίζεται συχνή και διαδραστική μεταξύ δασκάλου και παιδιού.. Με αυτήν, ο δάσκαλος εντοπίζει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του και προσαρμόζει ανάλογα τη διδασκαλία του, ώστε αυτές να καλυφθούν. Επιπροσθέτως, φωτίζονται οι γνωστικές περιοχές, που επιδέχονται βελτίωση και διαμορφώνονται τα σημεία, στα οποία πρέπει να αναδιπλωθεί η Εκπαιδευτική Πολιτική των αρμόδιων φορέων.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή προάγει τη δια βίου μάθηση, υπογραμμίζει την κατάκτηση γνώσεων και ικανοτήτων από την πλευρά του εκπαιδευομένου, την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη βελτίωση, διασφαλίζοντας την ποιότητα στην εκπαίδευση. Καλλιεργεί μεταγνωστικές ικανότητες στους μαθητές, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, εμπλέκοντας ενεργά τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία. Επίσης, οικοδομεί στους μαθητές ικανότητες αλληλοδιδασκτικής, ώστε να μαθαίνει ο ένας από τον άλλον, αλλά και ικανότητες αυτοαξιολόγησης, ώστε να βρίσκονται σε θέση να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, όποτε χρειαστεί. Βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν την ίδια τους τη μάθηση και επιπλέον να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές για να μάθουν πώς να μαθαίνουν, διακύβευμα ιδιαίτερα σοβαρό.

Εντούτοις, υπάρχουν και κάποια εμπόδια, τα οποία παρακωλύουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η τάση των εκπαιδευτικών να ταυτίζουν την αξιολόγηση των μαθητών με τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και τη συχνή παρουσία αθροιστικών τεστ αντιβαίνει στη νοοτροπία, στην οποία στοχεύει η διαμορφωτική αξιολόγηση. Ακόμη, συχνά παρατηρείται μια έλλειψη σύνδεσης ανάμεσα στις συστημικές, σχολικές μεθόδους, τις μεθόδους της επιμέρους τάξης και την αξιολόγηση των μαθητών (OECD, 2008).

Συχνά, παρατηρείται το φαινόμενο σχολεία με χαμηλές επιδόσεις μαθητών να έρχονται αντιμέτωπα με φαινόμενα εκφοβισμού, απολύσεων των εκπαιδευτικών (OECD, 2008), γεγονός που εγείρει προβληματισμό. Όπου κυριαρχεί η τελική αξιολόγηση, κυριαρχεί και η λογική του «διδάσκω με σκοπό να γράψουν τα παιδιά καλά στο



διαγωνίσμα», ενώ ταυτόχρονα αναπαράγεται στους μαθητές το άγχος και η πίεση. Οι διδάσκοντες αισθάνονται υπεύθυνοι για τα αποτελέσματα των μαθητών τους. Το γεγονός αυτό έχει ως άμεσο επακόλουθο οι εκπαιδευτικοί να συνθέτουν φτωχά σχεδιασμένα διαγωνίσματα για τους εκπαιδευόμενους. Βέβαια, τα εν λόγω φτωχά σχεδιασμένα διαγωνίσματα με περιορισμένα δεδομένα και απουσία σύνδεσης και συνοχής μεταξύ τους παρεμποδίζουν την άνθιση της καινοτομίας.

Στην κουλτούρα της αξιολόγησης των μαθητών, τόσο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, όσο και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις πληροφορίες των μαθητών και των μαθητριών, προκειμένου να αναδυθεί η νέα γνώση, αναφορικά με το τι δουλεύει και γιατί, κατανέμοντας τις γνώσεις τους στους συναδέλφους τους και καλλιεργώντας την ικανότητα να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Πολλά κράτη μέλη του ΟΟΣΑ υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των μαθητών, που είναι βασισμένη στο σχολείο, συνιστά παράγοντα κλειδί για τη σχολική βελτίωση (OECD, 2008).

Τα εργαλεία αξιολόγησης, πολλές φορές ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής και λιγότερο των σχολείων και των διδασκόντων. Και αυτό, διότι αρκετά εργαλεία στερούνται βασικών παιδαγωγικών γνωρισμάτων. Ωστόσο, οι ικανότητες, που απαιτούνται για τη συλλογή και την ερμηνεία κρίνονται πολύ διαφορετικές από τις αντίστοιχες, που απαιτούνται για την αξιολόγηση της τάξης (Ewing et al, 2018; Skiba et al, 2008; Lander & Ekholm, 1998). Η αξιολόγηση των μαθητών καθίσταται αποτελεσματική, μόνο αν τα δεδομένα, τα οποία συγκεντρώθηκαν σε διαφορετικά επίπεδα, λαμβάνονται υπόψη στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και βάσει αυτών σχεδιάζονται και υλοποιούνται αλλαγές.

Οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν τα δεδομένα της αξιολόγησης των παιδιών της τάξης τους και προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ανάγκες των μαθητών τους. Οι διευθυντές συλλέγουν τα ίδια δεδομένα για να εντοπίσουν περιοχές ισχύος, αλλά και αδυναμιών στα πλαίσια του σχολείου και σε επόμενο στάδιο να σχεδιάσουν στρατηγικές βελτίωσης. Από τη μεριά τους, οι αρμόδιοι φορείς συλλέγουν τα δεδομένα αυτά, προκειμένου να κατευθύνουν τις επενδύσεις στην υποστήριξη σχολείων και εκπαιδευτικών προς τη θέτηση προτεραιοτήτων στην εκπαίδευση.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση προσφέρει εχέγγυα επιτυχίας υψηλών στόχων και υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, εφοδιάζοντας τους μαθητές με γνώσεις και ικανότητες, προωθώντας τη δια βίου μάθηση. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνονται σε μεγάλο βαθμό οι πιθανότητες επίτευξης των στόχων, που έχουν τεθεί.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Με αυτήν, καλλιεργείται μια κουλτούρα στην τάξη, η οποία ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση, καθώς και τη χρήση των εργαλείων αξιολόγησης. Επιδιώκεται η κατάκτηση των μαθησιακών στόχων και η παρακολούθηση της προόδου μεμονωμένων μαθητών προς τους στόχους, που έχουν τεθεί. Επιλέγεται και χρησιμοποιείται μία ποικιλία προσεγγίσεων για την αξιολόγηση της κατανόησης του παιδιού. Υπάρχει μία γκάμα προσαρμοσμένων οδηγιών για την εκπλήρωση των αναγκών του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Καίριος κρίνεται ο ρόλος της ανατροφοδότησης και η τοποθέτηση του μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, οργανώνοντας την ενεργή εμπλοκή του σε συνεργατικές δραστηριότητες, που τον οδηγούν στην κατάκτηση γνώσεων και ικανοτήτων.

Τα θετικά αποτελέσματα της χρήσης της διαμορφωτικής αξιολόγησης των παιδιών στο σχολείο προκύπτουν από κάποια συγκεκριμένα παιδαγωγικά φαινόμενα και αξίες (Rheinberg, 1995) (Koller et al, 2001). Τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευομένων αξιοποιούνται και καλλιεργούν το έδαφος, πάνω στο οποίο θα καλλιεργηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιχειρείται η τόνωση της αυτοεκτίμησης και της μαθητικής αυτοαντίληψης του ατόμου. Προοικονομείται η προσεγμένη σχολική μελέτη και οι αιτιακές αποδόσεις κατά την υλοποίηση μαθησιακών διαδικασιών αξιολόγησης. Οι προσωπικές κρίσεις των μαθητών, αναφορικά με την ικανότητά τους να επιλύσουν μια δραστηριότητα επηρεάζει σημαντικά την απόδοση της εργασίας τους (Pajares, 1996) και, όπως γίνεται εύκολα κατανοητό η αυτοπεποίθηση παίζει καθοριστικό ρόλο.

Η διδασκαλία ικανοτήτων αυτοαξιολόγησης στα παιδιά κρίνεται σημαντική, ειδικά στην περίπτωση, που τα παιδιά δε δέχονται κάποια υποστήριξη στο σπίτι (OECD, 2003; Schwarz et al., 1999). Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν ορισμένες αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης για βαθύτερη εξάσκηση. Η διατήρηση της συγκέντρωσης στη διδασκαλία και τη μάθηση από κοινού με την εναρμόνιση των μεθόδων τελικής αξιολόγησης με τις μεθόδους διαμορφωτικής αξιολόγησης δίνουν έναν

σαφή προσανατολισμό στη μαθησιακή διαδικασία και εμπλουτίζουν την αξιολόγηση του μαθητή. Η επιβεβαίωση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν στην τάξη, στο σχολείο και στα υπόλοιπα επίπεδα του σχολικού συστήματος είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους και χρησιμοποιούνται διαμορφωτικά. Ενισχύεται η επένδυση στην εξάσκηση και ταυτόχρονα υποστηρίζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση. Ενθαρρύνεται η καινοτομία και οικοδομούνται ισχυρές γέφυρες ανάμεσα στην έρευνα, την πολιτική και την εξάσκηση. Γενικότερα, μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, προκύπτουν στοιχεία ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική για την τόνωση του αισθήματος του γενικότερου μαθησιακού επιτεύγματος (Natriello, 1987) (Crooks, 1988) (OECD, 2008).

Η ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών προαπαιτούμενων με την αξιολόγηση του μαθητή σε συνδυασμό με την εξισορρόπηση των εξωτερικών διαδικασιών αξιολόγησης με τις διαδικασίες αξιολόγησης, που βασίζονται στον δάσκαλο και αναβαθμίζουν τον μαθητή με τη διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελούν τα κύρια συστατικά για την ουσιαστική βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Policy, 2012). Όταν η αξιολόγηση του παιδιού πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται άρρηκτα συνδεδεμένη με τους γνωστικούς στόχους, όπως περιγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και όταν βρεθεί η χρυσή τομή μεταξύ εξωτερικής αξιολόγησης και αξιολόγησης διδάσκοντος, αυξάνονται κατακόρυφα οι πιθανότητες επιτυχίας.

Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στον καθορισμό των ευθυνών, όσον αφορά τη διαδικασία επεξεργασίας και αξιολόγησης των δεδομένων, τα οποία υπόκεινται σε αξιολόγηση. Η ανατροφοδότηση συνιστά αναπόσπαστο μέλος της συνολικής διαδικασίας της αξιολόγησης του μαθητή, ενώ το πλαίσιο αξιολόγησης πρέπει να συνοδεύεται από κατάλληλα κίνητρα. Μπορεί να παρατηρηθεί αίσθημα αδικίας μεταξύ των αξιολογουμένων, υποκειμενικότητα του αξιολογητή, έλλειψη πόρων, η οποία καθιστά την αξιολόγηση ανέφικτη, αλλά και υπερβολικές απαιτήσεις από το σχολείο.

Στην προσπάθεια εναρμόνισης των εκπαιδευτικών προαπαιτούμενων με την αξιολόγηση του μαθητή, οι κυβερνήσεις θέτουν συγκεκριμένα προαπαιτούμενα, ορίζοντας την απόκτηση γνώσεων, όπως έχει στοχοθετηθεί, με αποτέλεσμα η μαθητική

αξιολόγηση να επικεντρώνεται στην αποτίμηση των εν λόγω προαπαιτούμενων (Policy, 2012). Η βασική λογική των συστημάτων, που βασίζονται σε αυτή τη φιλοσοφία «προτύπων – προαπαιτούμενων» στηρίζεται στην ευθυγράμμιση των παραπάνω βασικών στοιχείων. Τα αποτελέσματα δεν κρίνονται επιθυμητά, αν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται με επιτυχία στους στόχους, τους οποίους έχουν τεθεί από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Εντούτοις, η πολιτεία πρέπει να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη στρατηγικών, προκειμένου να αποτυπωθεί η απόδοση του εκπαιδευμένου συγκριτικά με τα προαπαιτούμενα. Μέρος της στρατηγικής μπορεί να καλύπτεται από μια σειρά διαγωνισμάτων σε μεγάλο βαθμό διαθεσιμότητας, αξιοπιστίας και χρησιμότητας (Policy, 2012).

Μια άλλη στρατηγική είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του δασκάλου να αξιολογεί πέρα από τα στενά όρια των προαπαιτούμενων στόχων, να προσφέρει λεπτομερείς οδηγίες και να ενδυναμώνει τις διαδικασίες εξισορρόπησης ανάμεσα στους δασκάλους και τα σχολεία. Η τελική αξιολόγηση έχει μεγάλη επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαφορετικού τύπου πολιτικές και πρακτικές αξιολόγησης επηρεάζουν το κίνητρο, την προσπάθεια, τα μαθησιακά στυλ και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, όπως ακριβώς οι διδακτικές πρακτικές και οι σχέσεις δασκάλου μαθητή.

Όσον αφορά την εξωτερική αξιολόγηση, όπως είναι φυσικό, χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αξιοπιστία, εφόσον όλα τα παιδιά αξιολογούνται με τις ίδιες δοκιμασίες και τα αποτελέσματα μετριοούνται με τα ίδια εργαλεία. Ωστόσο, δε χαρακτηρίζεται από ανάλογη εγκυρότητα, καθώς μόνο ένα μέρος της ύλης μπορεί να εξεταστεί. Στην τελική αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, δίνονται στους εκπαιδευμένους, σε συχνή βάση, τεστ από τον δάσκαλο, αξιολογήσεις ενσωματωμένες στο σχολικό πλαίσιο, projects, καθώς και portfolios (προσωπικοί φάκελοι μαθητών).

Από την άλλη πλευρά, η εσωτερική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη εγκυρότητα συγκριτικά με την εξωτερική αξιολόγηση, αλλά απαιτεί μεγαλύτερο βάθος χρόνου. Δε μπορεί να θεωρηθεί αντικειμενική, αφού κάποιες φορές διαπιστώνονται μεταβολές μεταξύ διαφορετικών σχολείων, διαφορετικών πολιτισμικών κοινωνικών / ομάδων παιδιών, που αδικούνται κτλ. Επομένως, ενδείκνυται ένας συνδυασμός

εξωτερικής αξιολόγησης (αξιολόγηση από εξωτερικό παράγοντα, που δεν ανήκει στο σχολείο) και εσωτερικής αξιολόγησης (αξιολόγησης βασισμένης στον δάσκαλο της τάξης, teacher based).

Στρατηγικές βελτίωσης της αξιοπιστίας της αξιολόγησης, που είναι βασισμένη στον δάσκαλο της τάξης (teacher based), συμπεριλαμβάνει οδηγούς σκορ, διαπραγματευόμενα κριτήρια μοριοδότησης, εξωτερικά σημεία αναφοράς, κατάρτιση για εκπαιδευτικούς, πολλαπλές κρίσεις και εξωτερική μετριοπάθεια. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, βασιζόμενη στο επίπεδο της τάξης έχει κερδίσει έδαφος στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς προτάσσει τη συχνή και διαδραστική αξιολόγηση της προόδου του μαθητή. Κλειδί σε αυτή τη διαδικασία αποτελεί η ενθάρρυνση και η ανατροφοδότηση του μαθητή από τον δάσκαλο. Βέβαια, αποτελεί κοινό τόπο το γεγονός πως πρέπει να ενισχυθεί ο ρόλος των διδασκόντων στην αξιολόγηση των μαθητών, καθώς είναι οι μόνοι, που παρακολουθούν στενά την καθημερινή πορεία του εκάστοτε μαθητή μέσα από πληθώρα διαδικασιών αξιολόγησης. Επιπροσθέτως, υπάρχει η τράπεζα θεμάτων, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ρηξικέλευθες διαδικασίες αξιολόγησης, προερχόμενες από τα κεντρικά, με κάθε λεπτομέρεια και επισιμότητα (Policy, 2012).

Ο μεγάλος αριθμός των σχολικών ετών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν εξασφαλίζει απαραίτητα και καλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (By, 2018). Ο ΟΟΣΑ ζήτησε επισήμως από την Ελλάδα τη διασφάλιση της ισότητας και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως επίσης και να ενισχυθεί ο σύνδεσμος ανάμεσα στην εκτίμηση του δασκάλου και την επαγγελματική εξέλιξη, εισάγοντας πλαίσια αξιολόγησης και δίνοντας στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη παιδαγωγική και επιχειρηματική οικονομία (By, 2018).

Ο ΟΟΣΑ συνέστησε στην Ελλάδα από τη μια να ενδυναμώσει τον ρόλο των διευθυντών και από την άλλη να καταστήσει τον ρόλο τους περισσότερο καθοδηγητικό και λιγότερο επιχειρηματικό (By, 2018). Η κοινωνική συμπερίληψη, η δια βίου μάθηση και η ανάπτυξη ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών αποτελούν καθοριστικές επιδιώξεις του ΟΟΣΑ, όσον αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης.

Υπάρχουν υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής στην Ελλάδα. Το γεγονός αυτό καθιστά ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη για ισότητα μεταξύ όλων των μαθητών και

των μαθητριών, αλλά και για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, με την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στην ποιοτική εκπαίδευση. Στη χώρα μας, όντως έχουν αυξηθεί τα επίπεδα των προσφύγων μαθητών τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, υπάρχει μέριμνα για την ένταξη των προσφύγων στην εκπαίδευση μέσω των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Χρειάζεται, όμως, προσεκτική αξιολόγηση αυτών.

Όσον αφορά τις διαδικασίες αξιολόγησης μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ξεχωρίζουν οι βαθμολογίες τριμηνιαίας ή τετραμηνιαίας βάσης αντίστοιχα, οι Πανελλήνιες εξετάσεις στο τέλος της Γ' Λυκείου, οι συμμετοχή στους διαγωνισμούς PISA, ενώ αξίζει να σημειωθούν και τα ατομικά σχολικά σχέδια που συνθέτουν τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), καταρτίζοντας αναφορές προς το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Ο ΟΟΣΑ διαπίστωσε πως η φύση του υψηλού στοιχήματος των Πανελληνίων Εξετάσεων συμβάλλει στη στρέβλωση του Προγράμματος Σπουδών και επισκιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία (By, 2018). Σύμφωνα με τις αναφορές της PISA (2018), οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα παρέχουν ανατροφοδότηση στα παιδιά στο μαθησιακό κομμάτι λιγότερο συχνά συγκριτικά με τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Πρόσφατα, έχουν δρομολογηθεί προσπάθειες προκειμένου να λάβει πιο επίσημη μορφή η αξιολόγηση των μαθητών.

Στην Ελλάδα, πραγματοποιούνται σοβαρές προσπάθειες να ξεφύγουμε από την προσκόλληση στην τελική αξιολόγηση και να στραφούμε στη διαμορφωτική. Το ΙΕΠ με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανέπτυξε μια τράπεζα σχετικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς. Καταρτίστηκε ένα συνολικό σχέδιο, βάσει αυτού, για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά εν τέλει δεν εφαρμόστηκε. Αφαιρέθηκαν κάποια πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα νόμιμα. Με τον τρόπο αυτόν, αυξήθηκε η χρήση συνεχούς αξιολόγησης για μη εξεταζόμενα μαθήματα. Το γεγονός αυτό άλλαξε εκ νέου κατά το σχολικό έτος 2020-2021, καθώς θεωρήθηκε πως επηρέαζε την αξία κάποιων μαθημάτων. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι η πρόοδος σε αυτόν τον τομέα χαρακτηρίζεται αργή, ιδίως αν ληφθεί ότι κάθε ενδεχόμενο από τα παραπάνω προϋποθέτει την αρχική παρουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού. Πρέπει να διασφαλίζεται και να ελέγχεται η πρόοδος, που καταγράφει ο εκάστοτε μαθητής. Χρειάζεται η ανάληψη καινοτόμων

δράσεων, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και να ελεγχθούν οι ευθύνες των διαδικασιών αξιολόγησης.

Σημειώνεται μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των κρατών μελών του ΟΟΣΑ, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών (OECD, 2013). Κατ' ουσίαν, πρόκειται για ένα πολύπλευρο ζήτημα κομβικής σημασίας για την αποτελεσματικότερη μάθηση των εκπαιδευομένων, την καλύτερη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, καθώς και την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων.

Οι οδηγίες του ΟΟΣΑ, σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών διατυπώνονται με σαφήνεια. Καλεί τα κράτη μέλη να ακολουθήσουν μια ολιστική προσέγγιση. Όλα τα συστατικά της αξιολόγησης (αξιολόγηση μαθητών, εκτιμήσεις δασκάλων, αξιολόγηση σχολικής μονάδας) απαιτείται να σχηματίζουν ένα συνεκτικό σύνολο. Αυτό θα οικοδομήσει συνεργασίες, θα αποφύγει αποκαλύψεις και θα εμποδίσει αστοχίες. Επίσης, η εναρμόνιση της αξιολόγησης με τους εκπαιδευτικούς στόχους, που έχουν τεθεί, παίζει σπουδαίο ρόλο και συμβάλλει σε έναν συντονισμένο προσανατολισμό προς την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ακόμη, ο ΟΟΣΑ παροτρύνει τις χώρες μέλη να εστιάσουν στις βελτιωτικές πρακτικές στα πλαίσια της τάξης. Προκειμένου να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών, διαδικασία, η οποία τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα πρέπει να προωθούν την τακτική χρήση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης για βελτιώσεις στην τάξη. Επιπλέον, ο ΟΟΣΑ εφιστά την προσοχή στα κράτη μέλη, ώστε να αναλογιστούν κάποιες δυσμενείς συνέπειες όχι μόνο της αξιολόγησης, ως διαδικασία, αλλά και των αποτελεσμάτων της. Η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα πρέπει να αποφεύγει στρεβλώσεις στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα η διδασκαλία με μονοδιάστατο σκοπό την επιτυχία στο διαγώνισμα και την περικοπή του προγράμματος σπουδών. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, κρίνεται σκόπιμο οι χώρες να οικοδομήσουν κλίμα συναίνεσης μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων, γονέων και αρμόδιων φορέων, αλλά και να τοποθετήσουν τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Τα παιδιά πρέπει να εμπλέκονται σε όλες τις δραστηριότητες οικοδόμησης της μάθησης και να ενδυναμώνονται, ώστε να σημειώνουν πρόοδο. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των κοινωνικών ικανοτήτων πρέπει να παρακολουθείται σε όλη την πορεία της (OECD, 2013).

Η αξιολόγηση των μαθητών συνιστά εργαλείο, ώστε να γίνει αντιληπτό πόσο καλά μαθαίνουν τα παιδιά, να παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες στους γονείς και στην κοινωνία, αναφορικά με την εκπαιδευτική απόδοση, τη σχολική βελτίωση και τις διδακτικές πρακτικές (OECD, 2013). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χαρακτηρίζονται απαραίτητα για να αποδειχθεί η απόδοση των σχολικών συστημάτων, η παροχή ανατροφοδότησης, καθώς και να προσφερθεί η κατάλληλη βοήθεια στους εκπαιδευόμενους να αποδώσουν στο κοντικό μέλλον, ακόμα καλύτερα.

Παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον η αναφορά κάποιων συγκεκριμένων πεδίων, με τα οποία αλληλεπιδρά η αξιολόγηση των μαθητών. Η αυξανόμενη απαίτηση για αποτελεσματικότητα, δικαιοσύνη και ποιότητα στην εκπαίδευση για ικανοποίηση οικονομικών / κοινωνικών φιλοδοξιών, καθώς επίσης και η τάση για σχολική αυτονομία, η οποία κατά κάποιον τρόπο παρακολουθεί την αποτελεσματικότητα των σχολείων, εμπλέκει την τοπική κοινωνία και επηρεάζει την τοπική οικονομία. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ΤΠΕ, οι οποίες επιτρέπουν την ανάπτυξη εκτενούς κλίμακας για την αξιολόγηση του εκάστοτε μαθητή και τη διάχυση των δεδομένων, που προκύπτουν δημιουργούν ένα νέο τοπίο στο φάσμα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των παιδιών καθορίζει τη λήψη αποφάσεων αρμόδιων φορέων χαραξής εκπαιδευτικής πολιτικής βάσει στοιχείων. Πέρα από τον εκπαιδευόμενο πρέπει να επεκτείνεται και στους εκπαιδευτικούς, τη σχολική μονάδα και τους διευθυντές (OECD, 2013).

Βεβαια, πολλές φορές μέσω της αξιολόγησης μαθητών πυροδοτούνται συγκρίσεις μεταξύ περιοχών και σχολείων. Τα αποτελέσματα, τα οποία προκύπτουν, αποκαλύπτουν σε ποια σημεία παρουσιάζουν καλή απόδοση τα σχολεία και σε ποια σημεία δεν έχουν, φαίνεται πού πρέπει να παρέμβουν οι αρμόδιοι φορείς, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί. Άλλες χώρες δε δημοσιοποιούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ενώπιον των γονέων, της επίσημης κυβέρνησης και των ΜΜΕ. Αρκετές χώρες θέτουν εκπαιδευτικά προαπαιτούμενα, σχετικά με το τι πρέπει να μάθουν τα παιδιά και σχετικά με το τι πρέπει να είναι ικανοί να κάνουν σε κάθε μαθησιακό στάδιο. Το γεγονός αυτό έχει εντείνει τον έλεγχο για την κατάκτηση των ανάλογων ικανοτήτων (OECD, 2013).

Η αξιολόγηση των μαθητών καλλιεργεί στους εκπαιδευτικούς υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα, σχετίζεται με τη σχολική αυτονομία, προωθώντας την αποκέντρωση



και βάζει τα θεμέλια για βαθύτερη γνώση και καλύτερη ικανότητα διαχείρισης. Βοηθά πολύ η παρακολούθησή της από ένα κεντρικό σύστημα, η παροχή κινήτρων στα παιδιά, η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης. Θετική επίδραση έχει, επίσης, η μετατόπιση ευθύνης να πραγματοποιείται προς το σχολείο, ανάλογα με τους στόχους της αξιολόγησης σχολικής μονάδας, όπως έχουν διαμορφωθεί και να υπάρχει μέριμνα, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τον διευθυντή (OECD, 2013).

Οι περισσότερες χώρες έχουν υιοθετήσει ολοκληρωμένα εθνικά πλαίσια δεικτών και δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα των μαθητών για διαμορφωτικούς σκοπούς. Ορισμένα κράτη μέλη παρουσιάζουν την τάση της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων ενώπιον των γονέων, της κυβέρνησης, των ΜΜΕ και άλλους αρμόδιους φορείς με δημοσιεύσεις εκθέσεων σχολικής επιθεώρησης, σχολικές ετήσιες εκθέσεις και εκθέσεις, οι οποίες παρέχουν αξιολόγηση της κατάστασης της εκπαίδευσης. Τα αίτια του φαινομένου πρέπει να αναζητηθούν στην τάση ορισμού των εκπαιδευτικών προαπαιτούμενων, αναφορικά με το ποιες γνώσεις και ποιες ικανότητες πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευόμενοι σε κάθε στάδιο της μαθησιακής τους πορείας.

Η αξιολόγηση των μαθητών αρχίζει να λαμβάνει πλέον διεθνή χαρακτήρα και χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη τεχνολογική πολυπλοκότητα. Οι βελτιώσεις αφορούν εξατομικευμένες μεθόδους, καλύτερη αξιολόγηση γνωστικών ικανοτήτων, όπως επίλυση προβλημάτων, αξιοπιστία στη βαθμολόγηση και μειωμένο κόστος στη διαχείριση αξιολόγησης του μαθητή. Συνοπτικά, προκρίνεται η εξισορρόπηση τελικής – διαμορφωτικής αξιολόγησης, δικλίδες αξιοπιστίας διαδικασιών αξιολόγησης, χρήση ποικιλίας μεθόδων αξιολόγησης, υποστήριξη διαδικασιών διαμορφωτικής αξιολόγησης, διασχολική συνέπεια αξιολόγησης, συμπεριληπτική διδασκαλία, τοποθέτηση του μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό, εκπαιδευτικός επαγγελματισμός, δημιουργία συνδέσμων μεταξύ εκτίμησης εκπαιδευτικού και αποφάσεων καριέρας (OECD, 2013).

Παρά τις διαφορές, τις οποίες παρουσιάζουν τα συστήματα αξιολόγησης μαθητών μεταξύ τους, χαρακτηρίζονται και από ορισμένες ομοιότητες. Προωθούν συνεργασίες ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο αξιολόγησης, εναρμονίζουν τους μαθησιακούς στόχους με την αξιολόγηση, τοποθετούν στο επίκεντρό τους πρακτικές βελτίωσης της τάξης και οικοδομούν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Ακόμα,

συνεισφέρουν στην καρποφόρα σύλληψη των χρήσεων λογοδοσίας των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, τοποθετούν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή, ο οποίος λαμβάνει ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο, τους γονείς και την τοπική κοινότητα (OECD, 2013).

Χαρακτηρίζεται ζήτημα καθοριστικής σημασίας να δοθεί έμφαση στην αυθεντική μάθηση των παιδιών, ώστε αυτά να αποκτήσουν τον έλεγχο της μαθησής τους, να διευρυνθεί η μάθηση με καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, κοινωνικές δεξιότητες κ.τ.λ. Προχωρώντας πέρα από τη μέτρηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, υπάρχει άμεσο αντίκτυπο και στο πεδίο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα, οικοδομείται στο παιδί η ικανότητα για αυτοαξιολόγηση, αλλά και για αλληλοδιδασκτική. Επιστρατεύονται, επιπλέον, διαδικασίες πλατφορμών διαμορφωτικής αξιολόγησης, διαμορφωτικές στρατηγικές διδασκαλίας, πηγές αυτοαξιολόγησης. Σχεδιάζονται διαδικασίες, οι οποίες ταιριάζουν με τον σκοπό, που έχει τεθεί. Ο σκοπός των αναγκών της αξιολόγησης των μαθητών πρέπει να είναι ευδιάκριτος και ξεκάθαρος. Τα συστήματα αξιολόγησης και οι στρατηγικές πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών εξισορροπώντας την εθνική συνέπεια με τις τοπικές ανάγκες και εφαρμόζοντας επιτυχημένα την πολιτική της αξιολόγησης.

	<b>UNESCO</b>	<b>Ευρωπαϊκή Επιτροπή</b>	<b>ΟΟΣΑ</b>
<b>-Πώς αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση των μαθητών;</b>	Μέσο μέτρησης εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, αυθεντικές δραστηριότητες, σύνδεση με ΑΠΣ, μέθοδοι που προωθούν την ουσιαστική κατανόηση της γνώσης, αξιοποίηση ΤΠΕ, ενσωματωμένη γνώση σε ευρύτερο φάσμα γνώσεων, στο επίκεντρο ο μαθητής, καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή και την κοινωνία. μεταγνωστικές ικανότητες, μοχλός ελέγχου χρηματοδότησης, ενίσχυση αυτονομίας σχολείου, άνοιγμα σε τοπική κοινωνία	Μέσο μέτρησης προόδου και της μάθησης των μαθητών, Εμπιστοσύνη και κοινή ευθύνη, συνοχή, διάχυση κατανόησης και διάλογος, συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολείου, Ισορροπία μεταξύ αυτονομίας λογοδοσίας σχολείων, στήριξη προετοιμασίας εκπαιδευτικού – mentoring, χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, στοχευμένες δαπάνες στη σχολική εκπαίδευση. Αποθάρρυνση μεμονωμένης αξιολόγησης και κατάταξης του σχολείου, ευρωπαϊκός χαρακτήρας, σαφείς στόχοι στα ΑΠΣ, διεπιστημονική συνεργασία, βιοματική μάθηση, ενεργητικός ρόλος μαθητή, Παροχή κινήτρου και εμπλοκή μαθητών.	Μέσο μέτρησης εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, κατανόησης γνώσης, διδασκαλίας εκπαιδευτικών, πιο εύρυθμη λειτουργία των σχολείων, συχνή, διαδραστική, ενεργή εμπλοκή μαθητών. Συνδυασμός εσωτερικής – εξωτερικής, τελικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης, ολιστική προσέγγιση (όλα τα επίπεδα του συστήματος συνδεδεμένα αρμονικά να λειτουργούν διαμορφωτικά), σύνδεση έρευνας, πολιτικής, εξάσκησης, εναρμόνιση με τους στόχους του ΑΠΣ, ενίσχυση ρόλου διδασκόντων, να μη γίνεται αυτοσκοπός η επιτυχία στο τεστ, στο κέντρο ο μαθητής. αυτονομία του σχολείου. διεθνής χαρακτήρας, αυθεντική μάθηση.
<b>-Ποιοι είναι οι στόχοι της αξιολόγησης των μαθητών;</b>	Αναβάθμιση ποιότητας της εκπαίδευσης, Πρόοδος μαθητή, να εξεταστεί ο βαθμός επίτευξης στόχων / γνώσεων / δεξιοτήτων, που έχουν θεθεί, εντοπισμός σημείων για μεγαλύτερη προσπάθεια (μαθητή/ εκπαιδευτικού), δημιουργικότητα, γνώση, καινοτομία, αυτοαξιολόγηση. Κίνητρο και ενθάρρυνση μαθητή, επαγγελματικός προσανατολισμός, υποστήριξη αλληλοδιδασκτικής μεταξύ συνομηλίκων, διασφάλιση λογοδοσίας για τα αποτελέσματα. Βελτίωση ΑΠΣ, διδασκαλίας, συστήματος αξιολόγησης. Συνοχή, ανατροφοδότηση, συνεργασία, εκπαίδευση βασισμένη στην αειφορία της ανάπτυξης. Χρησιμεύει για εκπαιδευόμενους, γονείς, εκπαιδευτικούς, φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, πολιτεία, αρμόδιους λήψης αποφάσεων, προσφέροντες δωρεές, κοινωνία.	Αναβάθμιση ποιότητας της εκπαίδευσης, γνώσεων και ικανοτήτων, οι δάσκαλοι να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους και να προσαρμόσουν αναλόγως τη διδασκαλία τους και τις πρακτικές τους, αυτοαξιολόγηση και ενθάρρυνση μαθητή από τον δάσκαλο, αλληλοδιδασκτική μεταξύ συνομηλίκων, καινοτομία, υποστήριξη σχολικής ανάπτυξης. Ανάπτυξη συνεργασίας στο σχολείο, οικοδόμηση γνώσης, αυτενέργεια, ενδυνάμωση, προσαρμογή μελλοντικού σχεδιασμού, κίνητρο για μάθηση, κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη.	Διασφάλιση ποιότητας εκπαίδευσης, Καινοτομία, δείχνει τον βαθμό κατάκτησης γνώσεων και ικανοτήτων (συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών) και κριτικής σκέψης, και αποκαλύπτει στον δάσκαλο τα σημεία, που πρέπει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του, τι πρέπει να αλλάξουν οι διευθυντές, τι η πολιτική των αρμόδιων φορέων, ικανότητες αυτοαξιολόγησης και αλληλοδιδασκτικής, τόνωση αυτοσυναισθηματοσ μαθητή, ανατροφοδότηση, κίνητρο για μάθηση.

<p><b>Χρειάζεται η αξιολόγηση των μαθητών; Είναι δίκαιη; Είναι αξιοκρατική;</b></p>	<p>Απαραίτητη για την εκπαίδευση. Στόχος η ισότιμη εκπαίδευση των δύο φύλων. Πρέπει να αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του πλαισίου, όπως αναπηρία, πλουτος, γλώσσα, πράγμα που βοηθά στην εξήγηση των επιδόσεων. Προάγει τη δικαιοσύνη και διευρύνει το πεδίο εφαρμογής για τα άτομα, τις κοινότητες και τις κοινωνίες. Εξάλειψη ανισοτήτων μεταξύ των δύο φύλων, εκπαίδευση βασισμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα, προσβασιμότητα στην εκπαίδευση.</p>	<p>Απαραίτητη για την εκπαίδευση. Δίκαιη εκπαίδευση για όλους. Επιβεβαίωση της διαφάνειας των δεδομένων απόδοσης, διαθεσιμότητας, ισοτιμία, αξιοπιστία εμπιστοσύνη.</p>	<p>Απαραίτητη για την εκπαίδευση. Διαθεσιμότητα, αξιοπιστία (περισσότερο στην εξωτερική αξιολόγηση), χρησιμότητα, εγκυρότητα (περισσότερο η εσωτερική αξιολόγηση).</p>
<p><b>Τι αναφέρει για τη σχολική διαρροή και τι για τον κοινωνικό αποκλεισμό;</b></p>	<p>Όραμα η ανάπτυξη κοινωνιών απαλλαγμένες από κοινωνικούς αποκλεισμούς και διακρίσεις, καταπολέμηση βίας, πολυγλωσσία εκπαιδευτικών, συμπερίληψη, συνεργασία όλων των παραγόντων για την καταπολέμηση διακρίσεων (και μέσω ΑΠΣ), η εκπαίδευση μειώνει την ανισότητα. Οι χώρες πρέπει να δίνουν αναφορά για τους μαθητές, που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, εκπαίδευση βασισμένη στην αποδοχή πολιτισμικής διαφορετικότητας.</p>	<p>Ενίσχυση της συμπερίληψης, ένταξη όλων ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, καταπολέμηση σχολικής διαρροής (αρχή της ΕΕ), εξασφάλιση ποιοτικής ενταξιακής εκπαίδευσης, υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα, ώστε να μην αποθαρρύνονται οι ευάλωτοι μαθητές.</p>	<p>Ενίσχυση της συμπερίληψης, ισότητα και ποιότητα: εξασφάλιση δίκαιης πρόσβασης στην ποιοτική εκπαίδευση. Υπάρχει μέριμνα για την ένταξη προσφύγων στην εκπαίδευση μέσω δομών ΖΕΠ. Χρειάζεται, όμως, προσεκτική αξιολόγηση αυτών.</p>

### Μητρώο ερωτήσεων

## Σχολιασμός ομοιότητες και διαφορές για την αξιολόγηση μαθητών μεταξύ των οργανισμών

Παρατηρώντας κανείς το μητρώο ερωτήσεων, διαπιστώνει τη σύγκλιση απόψεων και την ύπαρξη κοινής γραμμής μεταξύ UNESCO, Ευρωπαϊκής Επιτροπής και ΟΟΣΑ, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών. Θέτοντας ορισμένα καίρια ερωτήματα, τα οποία αναδεικνύουν τη στάση, τη νοοτροπία, τον τρόπο αντίληψης και τις επιδιώξεις του κάθε επιμέρους οργανισμού, αναφορικά με την αξιολόγηση μαθητών, υπογραμμίζεται μία ομοφωνία των τριών, που μελετώνται.

Ειδικότερα, ως προς τον τρόπο, κατά τον οποίο αυτή γίνεται αντιληπτή, και οι τρεις οργανισμοί την κατονοούν ως ένα μέσο μέτρησης εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, αφού με αυτήν αποδεικνύεται αν ο μαθητής έχει κατακτήσει τους στόχους, που έχουν τεθεί και αν ναι σε τι βαθμό. Συμφωνία επισημαίνεται μεταξύ των οργανισμών και σχετικά με το ότι πρέπει να αξιολογείται όχι μόνο η κατάκτηση γνώσεων, αλλά και η ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων στα παιδιά, τι γνώσεις και τι ικανότητες έχει. Η αξιολόγηση οφείλει να στοχεύει στην ουσιαστική κατανόηση της γνώσης και να εξετάζει, αν, πράγματι, το άτομο έχει αποκτήσει τις ενδεδειγμένες ικανότητες. Για την υλοποίηση του σκοπού αυτού, σύμφωνα και με τους τρεις οργανισμούς, απαιτείται η χρήση της ολιστικής προσέγγισης. Δηλαδή, όλα τα επίπεδα του συστήματος να είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους (συνοχή), και όχι αποκομμένα το ένα από το άλλο, να λειτουργούν αρμονικά. Έτσι, η γνώση δεν παρουσιάζεται αποπλαισιωμένη, αλλά ενσωματωμένη σε ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, ενώ το κάθε μαθησιακό στάδιο αντιστοιχεί σε συγκεκριμένους στόχους, όπως αυτοί παρουσιάζονται με σαφήνεια στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Προς την κατεύθυνση αυτή, συμβάλλει, όπως φαίνεται μέσα από επίσημα κείμενα της UNESCO, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του ΟΟΣΑ, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αυθεντικών δραστηριοτήτων, παρμένες από την καθημερινή ζωή και εμπειρία των παιδιών, και όχι οι αποπλαισιωμένες ασκήσεις και οι ψευδοδραστηριότητες. Ενδείκνυται, ακόμη, η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων και η αξιοποίηση των ΤΠΕ, κατά την τέλεση διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Ο μαθητής

τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμπλέκεται άμεσα σε αυτήν και του παρέχονται κίνητρα, προκειμένου η ενασχόλησή του να αποβεί εθελούσια και να εντείνεται με το πέρασμα του χρόνου.

Επιπροσθέτως, προτάσσεται από τους οργανισμούς ο συνδυασμός χρήσης εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ώστε να προσφέρεται μια ολοκληρωμένη εικόνα των επιδόσεων του εκπαιδευομένου. Από τη μία πλευρά, η εσωτερική αξιολόγηση έχει μεγαλύτερη εγκυρότητα από την εξωτερική, καθώς απαιτεί μεγαλύτερο βάθος χρόνου και καθημερινή παρακολούθηση του μαθητευομένου από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, δε θεωρείται αντικειμενική, καθώς υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας του διδάσκοντος. Από την άλλη πλευρά, η εξωτερική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται περισσότερο αντικειμενική, καθώς η ματιά του εξεταστή κρίνεται αποστασιοποιημένη και αμερόληπτη.

Τόσο σε επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όσο και σε κείμενα του ΟΟΣΑ, αναδεικνύεται η ανάγκη υποστήριξης, αξιοποίησης και ενίσχυσης του ρόλου του εκπαιδευτικού στη συνολική διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών. Και αυτό, γιατί συνιστά το μόνο πρόσωπο, το οποίο παρακολουθεί στενά, εποπτεύει και στηρίζει το παιδί σε κάθε μαθησιακό στάδιο. Ο ΟΟΣΑ, μάλιστα, εξειδικεύει τον τρόπο, με τον οποίο κάτι τέτοιο μπορεί να υλοποιηθεί, εισάγοντας τον θεσμό του mentoring ως πρώτη φάση.

Σύμφωνα με τα επίσημα κείμενα της UNESCO, που μελετήθηκαν, η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί έναν μοχλό ελέγχου χρηματοδότησης της εκάστοτε σχολικής μονάδας, αφού ανάλογα οι επιδόσεις των εκπαιδευομένων της, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη χρηματοδότησή της. Επιπλέον, στοχοθετείται η καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων του ατόμου, αλλά και δεξιοτήτων, που είναι χρήσιμες για την καθημερινή ζωή του ατόμου και την ευρύτερη κοινωνία.

Όπως φαίνεται από επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, απαραίτητα συστατικά για την αξιολόγηση των παιδιών στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνιστούν η εμπιστοσύνη, η κοινή ευθύνη εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, ο διάλογος και η διεπιστημονική συνεργασία. Ακόμη, πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας, να πραγματοποιούνται στοχευμένες δαπάνες στη σχολική εκπαίδευση και να επιτυγχάνεται μια ισορροπία ανάμεσα στην αυτονομία και τη λογοδοσία του σχολείου. Αποθαρρύνεται

η μεμονωμένη αξιολόγηση και η κατάταξη των σχολικών μονάδων με κριτήριο τις επιδόσεις των παιδιών, που φοιτούν σε αυτές.

Από τη δική του οπτική, ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει την αυτονομία της σχολικής μονάδας, διαδικασία, η οποία θα καθορίζεται από τα αποτελέσματα, που προκύπτουν από την αξιολόγηση των μαθητών. Η τελευταία ενδείκνυται να είναι συχνή, διαδραστική, να συνδυάζει την τελική αξιολόγηση με τη διαμορφωτική, να έχει διεθνή χαρακτήρα και να παρακολουθείται κεντρικά. Η έρευνα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη, τόσο με την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και με την παιδαγωγική πρακτική, ενώ κρίνεται επιτακτικό η μάθηση να μην ορίζει ως αυτοσκοπό της την επιτυχία στο διαγώνισμα.

Όσον αφορά τους στόχους της αξιολόγησης, παρατηρείται επίσης εκτενής σύγκλιση απόψεων μεταξύ UNESCO, Ευρωπαϊκής Επιτροπής και ΟΟΣΑ. Ο σπουδαιότερος στόχος και ταυτόχρονα ο λόγος ύπαρξης της είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Εξετάζεται αν και σε ποιον βαθμό έχουν υλοποιηθεί οι στόχοι, που τέθηκαν, ώστε να φωτιστούν τα σημεία, γύρω από τα οποία πρέπει να εστιάσει το παιδί τη μελέτη του, αλλά και ο δάσκαλος να προσαρμόσει τη διδασκαλία του. Εκτός των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων, όμως, χρησιμεύει για την ενημέρωση των γονέων, τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους αρμόδιους λήψης αποφάσεων και τους προσφέροντες δωρεές, ώστε να γνωρίσουν προς ποια κατεύθυνση πρέπει να κινηθούν οι αποφάσεις, οι πρωτοβουλίες και οι δωρεές τους, καθώς και για την ίδια την κοινωνία.

Άλλοι άμεσοι στόχοι της αξιολόγησης των μαθητών σύμφωνα και με τους τρεις οργανισμούς κρίνονται η κατάκτηση της γνώσης, η προώθηση της καινοτομίας, η καλλιέργεια ικανοτήτων αυτοαξιολόγησης και αλληλοδιδασκτικής, η ενθάρρυνση, η ενδυνάμωση, η ανατροφοδότηση, η παροχή κινήτρου και η τόνωση του αυτοσυναίσθηματος του μαθητή, καθώς και η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ συμμαθητών.

Η UNESCO, συγκεκριμένα, θέτει, επιπλέον, ως στόχο της αξιολόγησης του παιδιού τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, τη διασφάλιση της λογοδοσίας για τα αποτελέσματα, την αειφορία της ανάπτυξης και τον επαγγελματικό προσανατολισμό στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή

από την πλευρά της προσθέτει στους στόχους την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου.

Όσον αφορά το αν χρειάζεται η αξιολόγηση για τους μαθητές, η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ο ΟΟΣΑ δηλώνουν, κατηγορηματικά, πως κρίνεται απαραίτητη. Σχετικά με το πόσο δίκαιη και αξιοκρατική χαρακτηρίζεται, η UNESCO αναφέρει αναφέρει ανάμεσα στους άλλους στόχους της μαθητικής αξιολόγησης την ισότιμη εκπαίδευση των δύο φύλων. Στο ίδιο συγκείμενο, διακηρύσσει ότι πρέπει να παρουσιάζονται ρητά τα χαρακτηριστικά του πλαισίου, όπως αναπηρία, πλούτος, γλώσσα, πράγμα που βοηθά στην ερμηνεία των επιδόσεων. Προάγει τη δικαιοσύνη και διευρύνει το πεδίο εφαρμογής για τα άτομα, τις κοινότητες και τις κοινωνίες, Εξαιρεί την ανάγκη για εξάλειψη ανισοτήτων μεταξύ των δύο φύλων, εκπαίδευση βασισμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα, προσβασιμότητα στην εκπαίδευση.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέτει ως βασική επιδίωξη της μια δίκαιη εκπαίδευση για όλους. Προϋπόθεση για την εκπλήρωσή της συνιστά η επιβεβαίωση της διαθεσιμότητας, ισοτιμίας, αξιοπιστίας, εμπιστοσύνης και διαφάνειας των δεδομένων απόδοσης. Από την πλευρά του, ο ΟΟΣΑ τονίζει το θέμα της αξιοπιστίας, η οποία ενυπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό στην εξωτερική αξιολόγηση. Αντίθετα, η χρησιμότητα και η εγκυρότητα ενυπάρχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην εσωτερική αξιολόγηση, όπου ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί στενά την πορεία του κάθε παιδιού σε κάθε μαθησιακό στάδιο.

Αναφορικά με τη σχολική διαρροή και τον σχολικό αποκλεισμό, η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ο ΟΟΣΑ, επιδιώκουν, όπως αποτυπώνεται μέσα από επίσημα κείμενά τους για την αξιολόγηση των μαθητών, την ισότιμη πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση για όλους, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τη συμπερίληψη.

Πιο συγκεκριμένα, η UNESCO διατυπώνει ως όραμά της την ανάπτυξη κοινωνιών, απαλλαγμένες από κοινωνικούς αποκλεισμούς και διακρίσεις. Προς την κατεύθυνση αυτή, συμβάλλει η καταπολέμηση της βίας, η πολυγλωσσία των εκπαιδευτικών και η συνεργασία όλων των επιμέρους παραγόντων, προκειμένου να αρθούν οι διακρίσεις. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών με τον τρόπο, που είναι γραμμένα και με το τι στόχους θέτουν μπορούν να θέσουν τις βάσεις για την εξάλειψη των ανισοτήτων. Η εκπαίδευση μειώνει την ανισότητα, αλλά από μόνη της δε δημιουργεί



σημαντικές προοπτικές επιτυχίας. Εκτός αυτών, στα επίσημα κείμενα της UNESCO, αναφέρεται η υποχρέωση των χωρών να δίνουν αναφορά για τα παιδιά, που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα και να σκιαγραφηθούν τα αίτια της σχολικής διαρροής.

Από την πλευρά της η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, θέτει ως προτεραιότητά της την ένταξη όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Διατρανώνει την προσπάθεια για καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, ζήτημα, το οποίο αποτελεί πρωταρχική αρχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θέτει ως προαπαιτούμενο την εξασφάλιση ποιοτικής ενταξιακής εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λαμβάνοντας ταυτόχρονα ιδιαίτερη μέριμνα, ώστε να μην αποθαρρύνονται οι ευάλωτοι μαθητές.

Τέλος, στα επίσημα κείμενα του ΟΟΣΑ, τίθεται ο στόχος της ισότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλους. Υπάρχει μέριμνα για την ένταξη προσφύγων στην εκπαίδευση μέσω δομών ΖΕΠ. Χρειάζεται, όμως, προσεκτική αξιολόγηση του θεσμού, ώστε να αναπροσαρμοστεί και να εξελιχθεί, ανταποκρινόμενος στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας.

## Δ. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση των μαθητών συνιστά έναν κινητήριο μοχλό, όχι μόνο για τις επιδόσεις του μαθητή, αλλά για το ευρύτερο φάσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ελέγχει το αν και σε ποιον βαθμό κατακτήθηκαν οι γνώσεις και οι ικανότητες από το παιδί, φωτίζει τα σημεία, στα οποία πρέπει να εστιάσει ο εκπαιδευόμενος τη μελέτη του και ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του, αποκαλύπτει τις δυσλειτουργίες της σχολικής μονάδας, ώστε να αναλάβει ανάλογες πρωτοβουλίες ο διευθυντής, φανερώνει τις ατέλειες του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να αναπροσαρμοστούν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και να λάβουν ανάλογες αποφάσεις οι αρμόδιοι φορείς, υπογραμμίζει τις ελλείψεις σε υποδομές, ώστε να κατευθύνουν τις δωρεές τους ανάλογα οι προσφέροντες.

Οι εκπαιδευτικοί φορείς αναζητούν αδιαλείπτως μεθόδους και πρακτικές, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη στην αξιολόγηση των παιδιών. Άλλωστε, το πολυσύνθετο αυτό έργο έχει προέκταση και στον ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό τομέα του εκπαιδευόμενου. Αποτελεί μια διαδικασία αλληλένδετη με τη διδακτική πράξη και κατ' επέκταση με τη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου (Papakonstantinou, 1993). Ο διδάσκων συλλέγει πληροφορίες από πολλές και διαφορετικές πηγές, μέχρι να καταλήξει στη διατύπωση κρίσεων για κάθε μαθητή ή μαθήτρια της τάξης του (Γεωργούσης, 1999). Πρόκειται για έναν μηχανισμό ανατροφοδότησης, ο οποίος αποσκοπεί στη διαρκή βελτίωση του ατόμου, μια διαδικασία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών, ώστε να επιτευχθεί η κρίση ορθών αποφάσεων (Stufflebeam, 1971. Προωθείται ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η διασφάλιση της εξέλιξης. Εξασφαλίζεται η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα (Δημητρόπουλος, 1989), όμως στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρατηρείται το φαινόμενο η αξιολόγηση να είναι συνυφασμένη στον κοινό νου γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών με τη βαθμοθηρία, τις εξετάσεις και τους τίτλους σπουδών (Μανωλάκος, 2010).

Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, τα οποία προκύπτουν από την αξιολόγηση των παιδιών πρέπει να χαρακτηρίζονται από τις θεμελιακές αρχές της εγκυρότητας, της

αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας (Κασσωτάκης, 1999) (Δημητρόπουλος, 1989) (Κωνσταντίνου, 2020).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτό πως χρησιμοποιείται, παγκοσμίως, περισσότερο η τελική αξιολόγηση και λιγότερο η διαμορφωτική. Το γεγονός αυτό εξηγείται, κατά κύριο λόγο, από τον περισσότερο χρόνο, που απαιτεί η τελευταία. Εντούτοις, πρέπει να ληφθεί υπόψη η ενθάρρυνση και η συχνή ανατροφοδότηση, στοιχεία, τα οποία ενδυναμώνουν τον μαθητή και τον βοηθούν να οικοδομήσει αποτελεσματικά τις γνώσεις και τις ικανότητές του. Έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και θέτει ως στόχο της τον έλεγχο της πορείας των παιδιών, ώστε να κατακτηθεί ο εκπαιδευτικός στόχος.

Από την άλλη πλευρά, η τελική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να εκτιμηθεί και να κριθεί το κατά πόσο εν τέλει επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι, που είχαν τεθεί και επιλεγεί εξαρχής ως «τελικοί στόχοι» από τον διδάσκοντα. Έχει απόλυτο, αυστηρό και αμετάκλητο χαρακτήρα. Ερευνά τα αίτια, που επέφεραν το αποτέλεσμα, διαπιστώνει ελλείψεις, αποδίδει ευθύνες και χρησιμοποιεί τα στοιχεία, που ανακύπτουν για την κατάταξη των μαθητών και την ανάλογη ανάληψη πρωτοβουλιών.

Σχετικά με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, ενεργοποιείται ο μαθητής και αναπτύσσει το επίπεδο μάθησης, καλλιεργώντας συνολικά την προσωπικότητά του, μέσα από τη διαδικασία εκτίμησης της επίδοσής του.

Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί αναπόσπαστο οργανικό μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εξυπηρετεί τις παιδαγωγικές προθέσεις. Ξεκινά με τον σχεδιασμό των στόχων, συνεχίζεται με την εφαρμογή της διδασκαλίας και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο επίτευξής τους. Η βελτίωση της διδασκαλίας, η αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής δομής και η συχνή ενημέρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων συνιστούν πρωταρχικούς στόχους της αξιολόγησης των μαθητών. Η μαθητική αυτοαξιολόγηση ή η ετεροαξιολόγηση (διόρθωση γραπτών του μαθητή από συμμαθητές του) επιλέγονται συμπληρωματικά, εξυπηρετώντας τις μεταγνωστικές διαδικασίες και συνεισφέροντας στην εμβάθυνση της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι τρόποι εφαρμογής της αξιολόγησης, οι οποίοι λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη επηρεάζουν τις μαθησιακές στρατηγικές και τα γνωστικά αποτελέσματα. Οι

πρακτικές, οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά την υλοποίηση της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις προσδοκίες του διδάσκοντος για τα γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών του. Από τη δική τους σκοπιά, οι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν διαφορετική μαθησιακή προσέγγιση κατάκτησης γνώσεων και ικανοτήτων, ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, το εσωτερικό κίνητρο, την πίεση του χρόνου, την ενέργεια, που μπορούν να διαθέσουν, καθώς και τις αντιλήψεις τους, αναφορικά με το τι περιμένουν να τους ζητηθεί κατά την υλοποίηση των αξιολογικών διαδικασιών (Entwistle & Ramsden, 2015; Laurillard, 1984; Ramsden, 1985). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθησιακές προσεγγίσεις και οι στρατηγικές, τις οποίες χρησιμοποιεί το παιδί κατά τη μελέτη του, επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία της ανάκλησης των γνώσεών του (e.g., Marton & Saljo, 1976; van Rossum & Schenk, 1984).

Η αξιολόγηση αποτελεί έναν σπουδαίο παράγοντα, που έχει αντίκτυπο στην εκπαίδευση του μαθητή με πολλαπλούς τρόπους. Σκιαγραφεί τα σημεία, που ενδέχεται να αξιολογηθούν κι επομένως το παιδί πρέπει να μελετήσει με μεγαλύτερη προσοχή, διαμορφώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή του, οικοδομεί τον τρόπο οργάνωσης της καθημερινής μελέτης. Έτσι, αναπτύσσονται μεταγνωστικές ικανότητες στο παιδί. Οι στόχοι, τα κριτήρια και οι απαιτήσεις της αξιολόγησης τίθενται εξαρχής με σαφήνεια (Anderson & Armbruster, 1984; Natriello, 1987). Ωστόσο, πολλές φορές, ζητούνται και αξιολογούνται εξειδικευμένες αποπλαισιωμένες, κατακερματισμένες πληροφορίες, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την επιλογή της μνημονικής μεθόδου μάθησης των εκπαιδευομένων. Σε τελική ανάλυση, η απομνημόνευση στείρας κατακερματισμένης γνώσης αποδεικνύεται ήσσονος σημασίας, σε μια εποχή, κατά την οποία ανά πάσα στιγμή το άτομο έχει άμεση πρόσβαση στην πληροφορία (Willet & Rothkopf, 1988). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων ζωής, που εξασκεί τα παιδιά να επινοούν λύσεις, να σκέφτονται κριτικά και να επιλύουν προβλήματα, μεταλαμπαδεύει στοιχεία, που θα τους χρησιμεύσουν περισσότερο στην καθημερινή ζωή τους.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως οι αντιλήψεις των μαθητών από κοινού με τον τρόπο, κατά τον οποίο αντιλαμβάνονται την αξιολόγησή τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο προσέγγισης της μελέτης, της μάθησης και της γνώσης (Fletcher, Meyer, Anderson, Johnston & Rees, 2012). Αυτό σημαίνει πως ο τρόπος, που

κατευθύνονται τα παιδιά προς τη μάθηση και τη γνώση, θρέφει τις αντιλήψεις τους έναντι της αξιολόγησης (Struyven, Dochy & Janssens, 2005). Το γεγονός αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη να δοθεί βήμα στα παιδιά, προκειμένου να τοποθετηθούν τα ίδια για την αξιολόγησή τους.

Όπως φαίνεται στη βιβλιογραφία, η πλειοψηφία των μελετητών συμφωνεί ότι οι χώρες, παρόλο που ασκούν σημαντική δύναμη και εξουσία, η επιρροή τους χάνει την ισχύ της πέρα από τα όρια της κάθε χώρας. Μία σειρά κοινών ζητημάτων εκτείνεται, όμως, εκτός συνόρων, ενώνοντας πολυάριθμα κράτη και λαμβάνοντας διεθνή χαρακτήρα. Η διευθέτηση τέτοιων θεμάτων απαιτεί την υιοθέτηση ενιαίας γραμμής και στάσης από τα κράτη με κοινούς κανόνες, που θα τηρούνται διακρατικά. Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται η ανάδυση κάποιων διεθνών οργανισμών, οι οποίοι διευκολύνουν και προωθούν τη διακρατική συνεργασία, συμβάλλοντας στη διαχείριση της πολυπλοκότητας των σύγχρονων καταστάσεων, όπου οι χώρες δε μπορούν να φέρουν εις πέρας (Woodward, 2009; Ζμας, 2007).

Οι εν λόγω διεθνείς οργανισμοί κάποιες φορές αποδεικνύονται παρεμβατικοί στα εσωτερικά ζητήματα των κρατών μελών, ενώ άλλες φορές δεν εμπλέκονται καθόλου. Ένα πεδίο, στο οποίο δραστηριοποιούνται έντονα οι διεθνείς οργανισμοί αποτελεί ο χώρος της εκπαίδευσης και δει η Εκπαιδευτική Πολιτική. Οι διεθνείς οργανισμοί διαμορφώνουν το πλαίσιο και τους εκπαιδευτικούς στόχους (Moutsios, 2009; Σταμέλος, 2002). Οι επιδιώξεις και ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχουν τροποποιηθεί με το πέρασμα των ετών, συνδέοντας την εκπαίδευση με την καινοτομία και την οικονομική ανάπτυξη (Bob Lingard et al., 2005).

Με τη συμμετοχή του σε διεθνείς οργανισμούς, το κράτος μέλος έχει την ευκαιρία να εκφράσει τις δικές του εκπαιδευτικές προτάσεις, λαμβάνοντας τη στήριξη από τις δομές των οργανισμών (Ζμας, 2007). Οι διεθνείς οργανισμοί ενδιαφέρθηκαν για το πεδίο της εκπαίδευσης ήδη από στα μέσα του 20ου αιώνα. Κύρια σημασία για τους διεθνείς οργανισμούς, έχει η προσφορά ενίσχυσης σε αναπτυσσόμενες χώρες, η σύσταση βιώσιμων εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και η άσκηση πίεσης, ώστε να εδραιωθούν κάποιες μεταρρυθμίσεις. Όσον αφορά τις αναπτυσσόμενες χώρες, η επίδραση των διεθνών οργανισμών έχει περισσότερο συμβουλευτικό χαρακτήρα.

Η εκπαίδευση, εξ αρχής, γινόταν αντιληπτή ως μοχλός οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης με την προσφορά τεχνικής βοήθειας, μέσω υποτροφιών, αποστολής ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και χρηματοδότησης στοχευμένων πρωτοβουλιών (Τσαούσης, 2007). Και αυτό, γιατί η Οικονομία βαθμιαία, αλλά σταθερά εξαρτάται σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό από τη γνώση, ενώ η εκπαίδευση συνιστά πλέον οργανικό κομμάτι της οικονομικής πολιτικής όχι μόνο χωρών, αλλά και διεθνών οργανισμών (Bøyum, 2014).

Οι διεθνείς οργανισμοί κατανοώντας τον καταλυτικό ρόλο, που διαδραματίζουν, κυρίως μετά το 1990 (Moutsios, 2009), αναλαμβάνουν δραστικότερες πρωτοβουλίες υιοθετώντας αλληλέγρια ελεγχόμενη πολιτική δέσμευση των κρατών μελών. Με αυτόν τον τρόπο, αποκτούν πλέον τον πλήρη έλεγχο της λεπτομερούς πορείας της υλοποίησης των δράσεων, αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των συμμετεχόντων προσώπων, καθιστούν ξεκάθαρους τους επιδιωκόμενους στόχους, αξιολογούν τα αποτελέσματα, που ανακύπτουν, αλλά δεν επιβάλλουν κυρώσεις (Τσαούσης, 2007). Στην εποχή μας, τα θέματα χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τους στόχους, που τίθενται και με τις κατευθύνσεις, που συνιστάται να ακολουθήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα (Moutsios, 2009).

Ερευνώντας επίσημα κείμενα Εκπαιδευτικής Πολιτικής της UNESCO, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του ΟΟΣΑ, παρατηρείται σύγκλιση απόψεων, αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Οι εν λόγω τρεις διακρατικοί οργανισμοί θεωρούν την αξιολόγηση των μαθητών απαραίτητο συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού συνιστά ένα μέσο μέτρησης εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Αποδεικνύεται αν ο μαθητής έχει κατακτήσει τους στόχους, που έχουν τεθεί και αν ναι σε τι βαθμό. Ορίζουν δε, ως πρωταρχικό της στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς εξετάζεται αν και σε ποιον βαθμό έχουν υλοποιηθεί οι στόχοι, που τέθηκαν, ώστε να φωτιστούν τα σημεία, γύρω από τα οποία πρέπει να εστιάσει το παιδί τη μελέτη του, αλλά και ο δάσκαλος να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία του. Πέρα, όμως από τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους, χρησιμεύει για την ενημέρωση των γονέων, τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους αρμόδιους λήψης αποφάσεων και τους προσφέροντες δωρεές, ώστε να γνωρίσουν προς ποια κατεύθυνση πρέπει να κινηθούν οι αποφάσεις, οι πρωτοβουλίες και οι δωρεές τους, καθώς και για την ίδια την κοινωνία.

Ομοφωνία σημειώνεται ανάμεσα στους οργανισμούς και σχετικά με το ότι πρέπει να αξιολογείται όχι μόνο η κατάκτηση γνώσεων, αλλά και η ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων στα παιδιά. Η αξιολόγηση στοχεύει στην ουσιαστική κατανόηση της γνώσης και να εξετάζει, αν, πράγματι, το άτομο έχει αποκτήσει τις ενδεδειγμένες ικανότητες. Προκειμένου ο σκοπός αυτός να επιτευχθεί, σύμφωνα και με τους τρεις οργανισμούς, απαιτείται η χρήση της ολιστικής προσέγγισης. Δηλαδή, όλα τα επιμέρους επίπεδα του συστήματος να συνδέονται μεταξύ τους (συνοχή), και να μην παρουσιάζονται αποκομμένα το ένα από το άλλο. Με τον τρόπο αυτόν, η γνώση δεν προσφέρεται αποπλαισιωμένη, αλλά ενσωματωμένη σε ένα συγκείμενο, σε ένα «όλον». Το κάθε μαθησιακό στάδιο αντιστοιχίζεται με προκαθορισμένους στόχους, όπως αυτοί παρουσιάζονται ξεκάθαρα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Προς τα επιδιωκόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, συμβάλλει ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αυθεντικών δραστηριοτήτων, παρμένες από την καθημερινή ζωή και εμπειρία των παιδιών, και όχι οι αποπλαισιωμένες ασκήσεις και οι ψευδοδραστηριότητες. Επιπροσθέτως, ενδείκνυται η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων και η αξιοποίηση των ΤΠΕ, κατά την τέλεση διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμπλέκεται σε δράσεις, συνεργαζόμενος με τους συμμαθητές του. Η διδασκαλία αξιοποιεί τα εσωτερικά του κίνητρα, προκειμένου η ενασχόλησή του να αποβεί εθελούσια, να καρποφορήσει και να εντείνεται με το πέρασμα του χρόνου.

Ακόμη, προτείνεται από τους οργανισμούς ο συνδυασμός χρήσης εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ώστε να προσφέρεται μια ολοκληρωμένη εικόνα των επιδόσεων του εκπαιδευομένου. Από τη μία πλευρά, η εσωτερική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη εγκυρότητα συγκριτικά με την εξωτερική, καθώς απαιτεί μεγαλύτερο βάθος χρόνου και καθημερινή παρακολούθηση του μαθητευομένου από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, δε θεωρείται αντικειμενική, καθώς υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας του διδάσκοντος. Από την άλλη πλευρά, η εξωτερική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται περισσότερο αντικειμενική, καθώς η ματιά του εξεταστή κρίνεται αποστασιοποιημένη και αμερόληπτη.

Τόσο σε επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όσο και σε κείμενα του ΟΟΣΑ, αναδεικνύεται η ανάγκη υποστήριξης, αξιοποίησης και ενίσχυσης του ρόλου του

εκπαιδευτικού στη συνολική διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών. Και αυτό, γιατί συνιστά το μόνο πρόσωπο, το οποίο παρακολουθεί στενά, εποπτεύει και στηρίζει το παιδί σε κάθε μαθησιακό στάδιο.

Σχετικά με το πόσο δίκαιες και αξιοκρατικές κρίνονται οι διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών, διατυπώνεται ο στόχος των διεθνών οργανισμών για δικαιοσύνη και ισοτιμία, όμως εκλείπουν πιο συγκεκριμένες, λειτουργικές, πρακτικές προτάσεις και δράσεις, αναφορικά με το πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί.

Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του κοινωνικού αποκλεισμού. Αντίθετα με τα προηγούμενα χρόνια, που δεν υπήρχε καμία μέριμνα, πλέον, στοχοθετείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής με κύριο στόχο την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Μέσα από τη διερεύνηση του όρου του κοινωνικού αποκλεισμού, γίνεται κατανοητό πως συνδέεται και με άλλους τομείς, όπως την οικονομική ένδεια, την ελλειπτική πρόσβαση σε υπηρεσίες εκπαίδευσης και υγείας, τα προβλήματα στέγασης, εργασιακών ευκαιριών κ.α. (Petropoulou et al, 2010). Πρόκειται για ένα φαινόμενο πολιτικού και κοινωνικού χαρακτήρα, το οποίο πολλοί μελετητές το συσχετίζουν με το μακροχρόνιο ζήτημα της έλλειψης οικονομικών πόρων (Οικονόμου & Φερώνας, 2006).

Ο κοινωνιολογικός όρος της σχολικής διαρροής είναι αλληλένδετος με τον τρόπο που η κοινωνία αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται τα εκπαιδευτικά θέματα σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Προσδιορίζεται από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των πολιτικών σε συνάρτηση με τους στόχους και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι συνέπειες της σχολικής διαρροής χαρακτηρίζονται δυσμενείς, όχι μόνο βραχυπρόθεσμα, αλλά και μακροπρόθεσμα σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι χαμηλοί μισθοί, τα σοβαρά ποσοστά ανεργίας και η ανειδίκευτη εργασία παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά για όσους δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Όσον αφορά τη σχολική διαρροή και τον σχολικό αποκλεισμό, η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ο ΟΟΣΑ, επιδιώκουν, όπως αποτυπώνεται μέσα από επίσημα κείμενά τους για την αξιολόγηση των μαθητών, τη συμπερίληψη και την ισότιμη πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση για όλους, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό τους υπόβαθρο.



Στα κείμενα της UNESCO διατρανώνεται το όραμά της για την ανάπτυξη κοινωνιών, απαλλαγμένες από κοινωνικούς αποκλεισμούς και διακρίσεις. Προς την κατεύθυνση αυτή, συμβάλλει η καταπολέμηση της βίας σε οποιαδήποτε μορφή της, η πολυγλωσσία των εκπαιδευτικών και η συνεργασία όλων των επιμέρους παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να αρθούν οι διακρίσεις. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών με τον τρόπο, που είναι γραμμένα και με το τι στόχους θέτουν, δημιουργούν στέρεες βάσεις για την εξάλειψη των ανισοτήτων. Η εκπαίδευση μάχεται την ανισότητα, αλλά από μόνη της δε δημιουργεί σημαντικές προοπτικές επιτυχίας. Απαιτείται, επιπλέον, η αλλαγή της νοοτροπίας της κοινωνίας με ανάλογη πολιτική βούληση και προσαρμογή της νομοθεσίας. Εκτός αυτών, στα επίσημα κείμενα της UNESCO, αναφέρεται η υποχρέωση των χωρών να δίνουν λεπτομερή αναφορά για τα παιδιά, που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα και να διαλευκανθούν τα αίτια της σχολικής διαρροής, προκειμένου να καταπολεμηθούν συντονισμένα.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, από τη δική της σκοπιά θέτει ως προτεραιότητά την ένταξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, στην ποιοτική εκπαίδευση. Διατρανώνει την προσπάθεια για τον περιορισμό της σχολικής διαρροής, ζήτημα, το οποίο, εξάλλου, συνιστά πρωταρχική αρχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θέτει ως προαπαιτούμενο την εξασφάλιση ποιοτικής εντάξιακής εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λαμβάνοντας ταυτόχρονα ιδιαίτερη μέριμνα, ώστε να μην αποθαρρύνονται οι ευάλωτοι μαθητές.

Τέλος, στα επίσημα κείμενα του ΟΟΣΑ, τίθεται ο στόχος της ισότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλους. Υπάρχει πρόνοια για την ένταξη προσφύγων στην εκπαίδευση μέσω δομών ΖΕΠ. Χρειάζεται, όμως, προσεκτική αξιολόγηση του θεσμού, ώστε να αναπροσαρμόζει τη λειτουργία του και να εξελισσεται, ανταποκρινόμενος στις συνεχείς μεταβαλλόμενες κοινωνικές ανάγκες.

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αδάμου- Ράση, Μ. (2004). «Ποια Ιστορία διδάσκονται τα παιδιά μας στο Δημοτικό σήμερα», στο Κόκκινος, Γ. Νάκου, Ε., Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 331- 373.
- Βασιλάκη, Ε., & Βάμβουκας, Μ. Ι. (1997). Άγχος αξιολόγησης και τρόποι αντιμετώπισης ψυχοπαιδειακών καταστάσεων από παιδιά ηλικίας 11-12 ετών. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 25.
- Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α., & Τζιντζίδης, Α. (2007). Η εκπαίδευση των κρατουμένων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού. Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 61-93.
- Βερνίκος, Νικόλας / Δασκαλοπούλου, Σοφία, 2002, *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Κριτική
- Βλαχάδη, Μ. (2009). Μετανάστευση-κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ένταξης στην Ελλάδα. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργίου, Σ., & Φαίδωνος, Φ. (2011). Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση. *Ψυχολογία*, 18(4), 484-502.
- Γεωργούσης, Π. (1999). Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 633-640.
- Γκίνη, Α. (2015). Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την πρόληψη του άγχους εξέτασης σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (Doctoral dissertation).
- Γκότοβος, Θ. (1986). Μαυρογιώργος Γ. Παπακωνσταντίνου Π., Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Εκδ. της "Σύγχρονης Εκπαίδευσης", Αθήνα.
- Γουβιάς, Δ. Σ., & Θεριανός, Κ. Ν. (2014). Εκπαιδευτική πολιτική.

Γουβιάς, Δ., & Φωτόπουλος, Ν. (2015). Διά βίου Μάθηση & σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα. Ερμηνείες και προεκτάσεις με αφορμή τα στοιχεία της «Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας» ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.

Δαρβούδης, Α. (2015). Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση (Master's thesis).

Δερεδάκης, Ν. & Θάνος, Θ. (2010), *Το άγχος και οι διαταραχές του στα παιδιά*, Επιστημονικό Βήμα ν.10: 79-94

Δημητρόπουλος, Ε. (1989). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Η αξιολόγηση του μαθητή. Μέρος δεύτερο. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δήμου, Γ. (1989). «Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο». Στην: Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2, 123-151. Ιωάννινα.

Δώσσα, Κ., & Λάμνιαν, Κ. (2017). Νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 14(54).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Quality assurance for school development Guiding principles for policy development on quality assurance in school education (2020), ανακτήθηκε 7/9/2021 από την ιστοσελίδα <https://ec.europa.eu/>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη, Έκθεση Δικτύου Ευριδίκη, (2015), ανακτήθηκε 7/9/2021 από την ιστοσελίδα <https://ec.europa.eu/>

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκδόσεις Σταμούλη ΑΕ.

Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική.

Θάνος, Θ. (2012). Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (Γ. Πανούσης, Πρόλογος-Επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ινστιτούτο, Π. (2006). Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.Καβουνίδη, Τ., & Χολέζας, Ι. (2017). Οι διαδρομές των νέων μεταναστευτικής προέλευσης στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας.

Καντζάρα, Β. (2008). Εκπαίδευση και κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης.

Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1981). Η εκπαιδευτική τηλεόραση. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (3), 70-79.

Κασσωτάκης, Μ. (1999). Οι Προκλήσεις της Εποχής μας και η πρόσφατη Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Μαθηματική Επιθεώρηση, (51), 55-85.

Κιτσάκη, Φ. (2008). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο ως μέσο ανίχνευσης της σχολικής πορείας στην Α'δημοτικού.

Κληρονομιάς, Ε. Π. (2017) ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΠΡΟΕΡΧΟΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΘΕΣΜΙΚΑ ΚΑΙ ΛΟΙΠΑ ΟΡΓΑΝΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ.

Κυρίτσης, Δ. (2008). «Η οικογένεια ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής

επίδοσης: εμπειρική έρευνα σε 1000 μαθητές-τριες της Γ' Λυκείου». Νέα

Παιδεία, 128, 93-107

Κωνσταντοπούλου, Φ., Σκαρβελάκη, Δ., Μακρυγιαννάκη, Σ., Στελέτου, Α., Τζάμαλη, Κ., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2016). Το άγχος της αξιολόγησης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015 (1), 721-731.

Κωνσταντίνου, Χ. (2020). Η Εκπαιδευτική Πολιτική του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα.

Μαλαμίτση, Ι. Π. (2009). Ο κοινωνικός αποκλεισμός ατόμων με νοητική υστέρηση και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Μανωλάκος, Π. (2010), Η Αξιολόγηση του μαθητή. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, περιοδική.

Ματσαγγούρας, Η., & Αθηνών, Π. Π. (2004). Κριτική Ανάλυση των Διδακτικών Εγχειριδίων: Κριτική Ανάλυση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. Ανακτήθηκε 01-09-2021 από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU100.pdf>.

Μαυροματάης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο Ι. Μαυρομάτης, Α. Ζουγανέλη, Ε. Φρυδά, & Σ. Λουκά, Αξιολόγηση του μαθητή. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 84-98.

Μούζου, Α. (2015). Ο εγγραμματισμός ως διαδικασία/τρόπος άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών: το παράδειγμα του προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού ΟΔΥΣΣΕΑΣ.

Μπασέτας, Κ., (1999). Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μυλωνάς, Θ. (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών. Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, 427-447.

Μυλωνάς, Θ. & Ν. Μάνεσης (2000) Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο. Στο Θ. Πάκος (επιμ.), Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του κοινωνικού προβλήματος. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, 563-578.

Νάσκου-Περράκη, Π., Αντωνόπουλος, Κ., & Σαρηγιαννίδης, Μ. Χ. (2015). Διεθνείς οργανισμοί.

Νικολάου, Σ. (2006). Από την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη στη Δημοκρατική Πολιτεία—Ο ρόλος της εκπαίδευσης.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.

Ντολιοπούλου, Έ., & Κοντογιάννη, Α. (2000). Αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 4, 34-52.

Οικονόμου, Χ., & Φερόνας, Α. (2006). Οι εκτός των τειχών. Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες. Αθήνα: Διονίκος.

Παμουκτσόγλου, Α. (2005). Η αξιολόγηση και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.): Ατομικός φάκελος αξιολόγησης. Στο: Τριλιανός, Α. & Καραμήνας, Ι. (επιμ.) Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης. Πρακτικά Συνεδρίου, τόμ. Β'. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, 388-396

Παναγιωτοπούλου, Ι. (1993). Η Γεωγραφία των Εκπαιδευτικών Διαφοροποιήσεων: η Μέση Επαγγελματική Εκπαίδευση στη Μεταπολεμική Ελλάδα. Η Μέση Επαγγελματική Εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο Πολίτης, 44, 46-51.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2009). Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Εκδόσεις Σιδέρης.

Πατερέκα, Χ. (1986). Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Robson, C.(2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου, 91-104.

Πυργιωτάκης, Ι., & Παπαδάκης, Ν. (1999). Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998), Ατραπός, Αθήνα.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). Η αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). Κοινωνία της γνώσης και διεύρυνση της συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση: αναβάθμιση δεξιοτήτων ή υποβάθμιση πτυχίων.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, Σεπτέμβριος.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές.

Σταμέλος, Γ. (2002). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα. Πρακτικά 2ου διεθνούς συνεδρίου «Η παιδεία στην Αυγή του 21 ου αι. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις, 4-6.

Σταμέλος Γ., (2003), Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα, εις Πρακτικά 2ου Συνεδρίου με θέμα «Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα», Πάτρα

Τριλιανός, Α. (1998). Επίκαιρα θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Αθήνα.

Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών: παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις.

Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. στο Κ. Κασιμάτη (επιμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση. Η ελληνική εμπειρία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 39-65.

Φράγκου, Μ. (2019). Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο - Η οπτική των μαθητών.

Χανιωτάκης, Ν. (1999). Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Χάρης, Σ. (1995). Το παραμύθι χτες και σήμερα.

Χαρίσης, Γ. (2004). Ο ρόλος της ποιότητας στη διαχείριση ανάπτυξης νέων προϊόντων.

Χρυσάκης, Μ. και Μπαλούρδος, Δ. (2005). Εκπαιδευτικές διαστάσεις της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού: Το αμφίδρομο μιας σχέσης, Εισήγηση στο διεθνές

Συνέδριο «Φτώχεια, Αποκλεισμός & Κοινωνικές Ανισότητες», Διοργάνωση: Ε.Κ.Κ.Ε. - Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής, Λαύριο, 22-23 Σεπτεμβρίου 2005.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103(3), 152.

Alexandrou, A., & Davies, J. D. (2006). Union Learning Representatives—a new source of professional support for Scottish teachers. *Research in Post-Compulsory Education*, 11(2), 175-190.

Anderson, R. C. & Faust G. W. *Educational psychology*, New York, Dodd, Mead, 1973

Anderson, T. H., & Armbruster, B. B. (1984). Content area textbooks. *Learning to read in American schools: Basal readers and content texts*, 193-226.

Antonopoulos, V. Z., Papamichail, D. M., Aschonitis, V. G., & Antonopoulos, A. V. (2019). Solar radiation estimation methods using ANN and empirical models. *Computers and Electronics in Agriculture*, 160, 160-167.

Archer, R. P. (1979). Relationships between locus of control and anxiety. *Journal of personality Assessment*, 43(6), 617-626.

Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational review*, 58(3), 339-366.

Becker, G. S., & Chiswick, B. R. (1966). Education and the Distribution of Earnings. *The American Economic Review*, 56(1/2), 358-369.



- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. Routledge.
- Benavot, A. (2012). Policies toward quality education and student learning: Constructing a critical perspective. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 25(1), 67-77.
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., ... & Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child abuse & neglect*, 27(2), 169-190.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay, 20(24), 1..
- Bloom, H. Madaus.(1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: MacGraw-Hill.
- Bloom, J. W. (1989). Preservice elementary teachers' conceptions of science: science, theories and evolution\*. *International Journal of Science Education*, 11(4), 401-415.
- Boaler, J., Wiliam, D., & Brown, M. (2000). Students' Experiences of Ability Grouping—disaffection, polarisation and the construction of failure 1. *British educational research journal*, 26(5), 631-648.
- Bohlinger, S., & Münk, D. (2008). European strategies and priorities for modernising vocational education and training. *Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Education and Training Research in Europe: Background Report*, 3.
- Bok, D. C. (1986). *Higher learning*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3.
- Bourdieu, P. (1994). Structures, habitus, power: Basis for a theory of symbolic power. *Culture/power/history: A reader in contemporary social theory*, 155, 199.

Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (2017). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.

Bøyum, S. (2014). Fairness in education—a normative analysis of OECD policy documents. *Journal of Education Policy*, 29(6), 856-870.

By, S. (2018). *Education Policy Outlook*.

Carroll, P., & Kellow, A. (2011). *The OECD: A study of organisational adaptation*. Edward Elgar Publishing.

Charalambous, C. Y., & Pitta-Pantazi, D. (2007). Drawing on a theoretical model to study students' understandings of fractions. *Educational studies in mathematics*, 64(3), 293-316.

Cronbach, L. J. (1988). Internal consistency of tests: Analyses old and new. *Psychometrika*, 53(1), 63-70.

Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of educational research*, 58(4), 438-481.

Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of education policy*, 14(1), 1-17.

Dimitropoulos, A. (2004). *Social dynamics of student mobility in the European Union*. London School of Economics and Political Science (United Kingdom).

Dorr-Bremme, D. W., & Herman, J. L. (1986). *Assessing Student Achievement: A Profile of Classroom Practices*. CSE Monograph Series in Evaluation 11.

Dourda, K., Bratitsis, T., Griva, E., & Papadopoulou, P. (2014). Content and language integrated learning through an online game in primary school: a case study. *Electronic Journal of e-Learning*, 12(3), 243-258.

Doyle, W. (1990). Case methods in the education of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 7-15.

- Ebel, R. L. (1979) *Essentials of educational measurement* (3rd edn) (Englewood Cliffs, NJ, PrenticeHall)
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (2015). *Understanding student learning* (routledge revivals). Routledge.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & education quarterly*, 18(4), 335-356.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165.
- Fennessy, D. (1982). *Primary Teachers' Assessment Practices: Some Implications for Teacher Training*.
- Ferrero, M., Konstantinidis, E., & Vadillo, M. A. (2020). An attempt to correct erroneous ideas among teacher education students: The effectiveness of refutation texts. *Frontiers in psychology*, 11, 2704.
- Ferguson, T. J., Stegge, H., Miller, E. R., & Olsen, M. E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental psychology*, 35(2), 347.
- Fleming, M., & Chambers, B. A. (1983). *Teacher-made tests: Windows on the classroom*. *New Directions for Testing & Measurement*.
- Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H., Johnston, P., & Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher education*, 64(1), 119-133.
- Foa, E. B., Franklin, M. E., Perry, K. J., & Herbert, J. D. (1996). Cognitive biases in generalized social phobia. *Journal of abnormal psychology*, 105(3), 433.
- Foley, A. (2004). Language policy in higher education in South Africa: implications and complications: perspectives on higher education. *South African Journal of higher education*, 18(1), 57-71.

Fotopoulos, C. V., & Psomas, E. L. (2010). The structural relationships between TQM factors and organizational performance. *The TQM journal*.

Galanakis, M. J., Palaiologou, A., Patsi, G., Velegraki, I. M., & Darviri, C. (2016). A literature review on the connection between stress and self-esteem. *Psychology*, 7(5), 687-694.

Gerrard, J. (2015). Public education in neoliberal times: memory and desire. *Journal of Education Policy*, 30(6), 855-868.

Giroux, H. A. (1981). Hegemony, resistance, and the paradox of educational reform. *Interchange*, 12(2), 3-26.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.

Grek, S. (2010). International organisations and the shared construction of policy 'problems': Problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 9(3), 396-406.

Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), 399-419.

Gullickson, A. R., & Ellwein, M. C. (1985). Post hoc analysis of teacher-made tests: The goodness-of-fit between prescription and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*.

Gullickson, A. R. (1985). Student evaluation techniques and their relationship to grade and curriculum. *The Journal of Educational Research*, 79(2), 96-100.

Gullickson, A. R. (1984). Teacher perspectives of their instructional use of tests. *The Journal of Educational Research*, 77(4), 244-248.

Haertel, E. (1986). The valid use of student performance measures for teacher evaluation. *Educational evaluation and policy analysis*, 8(1), 45-60.

Haramain, A., Hutmacher, W., & Perrenoud, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire: pluralisme des contenus et différenciation des interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(2), 227-270.

Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2013). *Educational policy and the politics of change*. Routledge.

Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.

Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogical diagnostics (translation from German)*. Moscow: Pedagogics.

Jakobi, A. P. (2007). The knowledge society and global dynamics in education politics. *European Educational Research Journal*, 6(1), 39-51.

Jakobi, A. P., & Teltemann, J. (2011). Convergence in education policy? A quantitative analysis of policy change and stability in OECD countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 579-595.

James, J. K., & Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71.

Janosz M, Le Blanc M, Boulerice B, Richard E., (2000) Predicting different types of school dropout: A typological approach on two longitudinal samples, *Journal of Educational*

*Psychology*, 2000, vol. 92, no 1

Kafetsios, K., Maridaki-Kassotaki, A., Zammuner, V. L., Zampetakis, L. A., & Vouzas, F. (2009). Emotional intelligence abilities and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment*, 17(4), 367-383.

Kassotakis, M., & Lambrakis-Paganos, A. (2003). Greek education and its legislative framework. In *Education and the Law* (pp. 95-107). Routledge.

Kassotakis, M. (2010). The lack of school evaluation and teacher assessment in Greece and its impact on the quality of education. In ICIE Conference on Excellence in Education.

Keddie, N. (1973) *The Myth of Cultural Deprivation*. UK: Penguin Books.

Keevy, J., & Chakroun, B. (2015). Level-setting and recognition of learning outcomes: The use of level descriptors in the twenty-first century. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Beltz.

Klein, E. J., Taylor, M., Onore, C., Strom, K., & Abrams, L. (2013). Finding a third space in teacher education: Creating an urban teacher residency. *Teaching Education*, 24(1), 27-57.

Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for research in mathematics education*, 32(5), 448-470.

Konstantinou, I., & Miller, E. (2020). Investigating work-integrated learning and its relevance to skills development in degree apprenticeships. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*.

Lander, R., & Ekholm, M. (1998). *School Evaluation and Improvement: A Scandinavian approach*. Belgium: University Improvements, 1132.

Laurillard, D. M. (1984). Interactive video and the control of learning. *Educational Technology*, 24(6), 7-15.

Levin, J. (2001). *Globalizing the community college: Strategies for change in the twenty-first century*. Springer.

Lingard, B. (2011). Policy as numbers: Ac/counting for educational research. *The Australian Educational Researcher*, 38(4), 355-382.

Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor 1, S. (2005). Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of education policy*, 20(6), 759-777.

Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489-502.

Lowell, A. L. (1926). Recent tendencies in education. *Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955)*, 12(8), 586-588.

Markou, G. (1996). Aspects of multiculturalism and cross-cultural education—Teachers training.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11.

Mavrommatis, G. (2008). Learning objects and objectives towards automatic learning construction. *European Journal of Operational Research*, 187(3), 1449-1458.

Maxwell, W., & Staring, F. (2018). Better learning for Europe's young people: Developing coherent quality assurance strategies for school education.

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2), 185.

Meisels, S. J., Bickel, D. D., Nicholson, J., Xue, Y., & Atkins-Burnett, S. (2001). Trusting teachers' judgments: A validity study of a curriculum-embedded performance assessment in kindergarten to grade 3. *American Educational Research Journal*, 38(1), 73-95.

Mischo, C., & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 9(3/4), 139-151.

Moll, R., & Krug, D. (2009). Using Web 2.0 for education programs on global citizenship: Addressing moral and ethical issues.

Morgan, C., & Volante, L. (2016). A review of the Organisation for Economic Cooperation and Development's international education surveys: Governance, human capital discourses, and policy debates. *Policy Futures in Education*, 14(6), 775-792.

Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare*, 39(4), 469-481.

Muskin, J. A. (2015). Student Learning Assessment and the Curriculum: issues and implications. *Educational Theory*, 58(1), 63-82.

Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational psychologist*, 22(2), 155-175.

OECD (2008). *Assessment for learning formative assessment*.

OECD, *Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning, An international perspective on evaluation and assessment (2013)*, ανακτήθηκε 7/9/2021 από την ιστοσελίδα <https://www.oecd.org/>

OECD, *Strengthen evaluation to improve student learning, says OECD (2013)*, ανακτήθηκε 7/9/2021 από την ιστοσελίδα <https://www.oecd.org/>

O'Shea, M., & Frohlich Hougaard, K. (2019). *Supporting key competence development Learning approaches and environments in school education: input paper*.

Ottaway, A. K. C. (2013). *Education and society*. Routledge.

Ozga, J., & Lingard, B. (2007). Globalisation, education policy and politics. In *The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics* (pp. 75-92). Routledge.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.

Palaska, C. (2017). Ανοικτή πρόσβαση και ανοικτή μάθηση: κοινωνικός αποκλεισμός-σύγχρονες πολιτικές και στρατηγικές ανάπτυξης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(4A), 106-122.



- Papakonstantinou, A. J. (1993). An examination of high school students' understanding of the concept of function.
- Papantoniou, G., Moraitou, D., & Filippidou, D. (2011). Psychometric properties of the Greek version of the Test Anxiety Inventory.
- Pestana, I. M. (2012). 'Tolerated stay': what protection does it give?. *Forced Migration Review*, (40), 38.
- Petropoulou, O., Altanis, I., Retalis, S., Nicolaou, C. A., Kannas, C., Vasiliadou, M., & Pattis, I. (2010). Building a tool to help teachers analyse learners' interactions in a networked learning environment. *Educational Media International*, 47(3), 231-246.
- POLICY, C. (2012). *Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*.
- Ramsden, P. (1985). Student learning research: retrospect and prospect. *Higher Education Research and Development*, 4(1), 51-69.
- Rinne, R., Kallo, J., & Hokka, S. (2004). Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal*, 3(2), 454-485.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Robertson, S., Novelli, M., Dale, R., Tikly, L., Dachi, H., & Alphonse, N. (2007). *Globalisation, education and development: Ideas, actors and dynamics*.
- Roland, C., Dunham, T., Hoyt, J., & Havens, M. (1986). Families as partners with disabled youth. *Journal of Experiential Education*, 9(2), 34-37.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), 19-23.
- Saitis, C. (2008). *Educational policy and administration*. Athens: O.A.E.D. [eBook version]. Retrieved July 4, 2013 from: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1093>

Schwartz, D. L., Brophy, S., Lin, X., & Bransford, J. D. (1999). Software for managing complex learning: Examples from an educational psychology course. *Educational Technology Research and Development*, 47(2), 39-59.

Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of education policy*, 28(5), 710-725.

Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., & Chung, C. G. (2008). Achieving equity in special education: History, status, and current challenges. *Exceptional Children*, 74(3), 264-288.

Slavin, J. H. (2007). Psychoanalytic training: the absence of thirdness: a review of *Impossible Training: A Relational View of Psychoanalytic Education* by Emanuel Berman. *Psychoanalytic Dialogues*, 17(4), 595-609.

Sloffer, S. J., Dueber, B., & Duffy, T. M. (1999, January). Using asynchronous conferencing to promote critical thinking: Two implementations in higher education. In *Proceedings of the 32nd Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences*. 1999. HICSS-32. Abstracts and CD-ROM of Full Papers (pp. 12-pp). IEEE.

Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of small business and enterprise development*.

Sotiriou, S., & Bogner, F. X. (2008). Visualizing the invisible: augmented reality as an innovative science education scheme. *Advanced Science Letters*, 1(1), 114-122.

Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the difficulties of implementation of a teachers' evaluation system in Greek primary education: From national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11(4), 545-557.

Stiggins, R. J., Backlund, P. M., & Bridgeford, N. J. (1985). Avoiding bias in the assessment of communication skills. *Communication Education*, 34(2), 135-141.

Stiggins, R. J., & Bridgeford, N. J. (1985). Performance assessment for teacher development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(1), 85-97.

Stiggins, R. J., Conklin, N. F., & Bridgeford, N. J. (1986). Classroom assessment: A key to effective education. *Educational Measurement: issues and practice*.

Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.

Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability.

Tangney, J. P., Miller, R. S., Flicker, L., & Barlow, D. H. (1996). Are shame, guilt, and embarrassment distinct emotions?. *Journal of personality and social psychology*, 70(6), 1256.

Tett, L. (2014). Comparative performance measures, globalising strategies and literacy policy in Scotland. *Globalisation, societies and education*, 12(1), 127-142.

Thiessen, D. (2000). Developing knowledge for preparing teachers: Redefining the role of schools of education. *Educational Policy*, 14(1), 129-144.

Thompson, R., Russell, L., & Simmons, R. (2014). Space, place and social exclusion: an ethnographic study of young people outside education and employment. *Journal of Youth Studies*, 17(1), 63-78.

Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in mathematics*, 50(1), 49-62.

Tsouroufli, M. (2002). Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14(2), 135-147.

Tziafetas, K., Avgerinos, A., & Karakiza, T. (2013). Views of ICT teachers about the introduction of ICT in primary education in Greece. *TOJET: The Turkish Onlin*

UNESCO, *Learning assessment at UNESCO, Ensuring effective and relevant learning for all*, (2017), ανακτήθηκε 7/9/2021 από την ιστοσελίδα <https://en.unesco.org/>

UNESCO, *Measuring global education goals: How TIMSS helps Monitoring progress towards Sustainable Development Goal 4 using TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)* (2020), ανακτήθηκε 7/9/2021 από την ιστοσελίδα <https://en.unesco.org/>

UNESCO, *The cost of not assessing learning outcomes*, (2016), ανακτήθηκε 7/9/2021 από την ιστοσελίδα <https://en.unesco.org/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). *Global education monitoring report summary 2016: education for people and planet: creating sustainable futures for all*.

Van Rossum, E. J., & Hamer, R. (2010). *The meaning of learning and knowing*. Brill.

Vasilopoulos, G. (2016). *A critical review of international students' adjustment research from a Deleuzian perspective*. *Journal of International Students*, 6(1), 283-307.

van Rossum, E. J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73-83.

Viadero, D. (2001). Smaller Is Better. Studies Show Benefits of Intimate Settings, but Schools Continue To Grow. *Education Week*, 21(13), 28-29.

Wedge, P., & Prosser, H. (1973). *Born to Fail?: The National Children's Bureau reports on striking differences in the lives of British*. JKP.

Wells, A., Clark, D. M., Salkovskis, P., Ludgate, J., Hackmann, A., & Gelder, M. (1995). *Social phobia: The role of in-situation safety behaviors in maintaining anxiety and negative beliefs*. *Behavior Therapy*, 26(1), 153-161.

Whitehead, A. N. (1929). The function of reason.

Willett, J. B., & Rothkopf, E. Z. (1988). Review of research in education.

Winlow, S., & Hall, S. (2013). *Rethinking social exclusion: The end of the social?*. Sage.

*Wood, R. (1986). The agenda for educational measurement. Assessing educational achievement.*

Woodward, R. (2009). *The organisation for economic co-operation and development (OECD)*. Routledge.